

Ana Lúcia Rodrigues Neto

**O ensino e aprendizagem de perífrases verbais através de
laboratórios gramaticais**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino
Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário,
orientada pela Professora Doutora Maria da Purificação Moura Silvano,
coorientada pela Professora Mónica Barros Lorenzo
Orientadoras de Estágio, Fernanda Bela Delindro e Cláudia Messias
Supervisores de Estágio, Dr. Belmiro Pereira e Marta Pazos Anido

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Julho de 2015

O ensino e aprendizagem de perífrases verbais através de laboratórios gramaticais

Ana Lúcia Rodrigues Neto

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, orientada pela Professora Doutora Maria da Purificação Moura Silvano, coorientada pela Professora Mónica Barros Lorenzo
Orientadoras de Estágio, Fernanda Bela Delindro e Cláudia Messias
Supervisores de Estágio, Dr. Belmiro Pereira e Marta Pazos Anido

Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor António José Rodrigues Leal
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria da Purificação Moura Silvano
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

«Linguagem sem significado não significa nada.»

Roman Jakobson

Sumário

| | |
|---|----|
| Agradecimentos | 10 |
| Resumo | 11 |
| Resumen | 12 |
| Abstract..... | 13 |
| Índice de gráficos..... | 14 |
| Índice de imagens | 14 |
| Índice de quadros..... | 15 |
| Introdução | 18 |
| Capítulo I – O Ensino da Gramática..... | 21 |
| 1.1. A noção de “gramática”..... | 21 |
| 1.2. A importância do ensino da gramática | 23 |
| 1.3. Articulação do ensino da gramática com o desenvolvimento de outras competências e disciplinas curriculares | 27 |
| 1.4. Metodologias no ensino da gramática | 29 |
| 1.4.1. Ensino tradicional/método dedutivo..... | 29 |
| 1.4.2. Laboratório Gramatical/método indutivo..... | 30 |
| Capítulo II – Questões semânticas sobre perífrases verbais..... | 34 |
| 2.1. O conceito de Semântica | 34 |
| 2.2. A categoria gramatical Tempo | 36 |
| 2.3. A categoria gramatical Aspeto | 38 |
| 2.4. Complexo/perífrase verbal | 48 |
| 2.4.1. Perífrases Aspetuais do Português | 50 |
| 2.4.1.1. <i>Começar (a) + infinitivo</i> | 50 |
| 2.4.1.2. <i>Passar (a) + infinitivo</i> | 50 |
| 2.4.1.3. <i>Continuar (a) + infinitivo</i> | 51 |
| 2.4.1.4. <i>Estar (a) + infinitivo</i> | 51 |
| 2.4.1.5. <i>Andar (a) + infinitivo</i> | 52 |
| 2.4.1.6. <i>Deixar (de) + infinitivo</i> | 52 |
| 2.4.1.7. <i>Parar (de) + infinitivo</i> | 52 |
| 2.4.1.8. <i>Acabar/Terminar (de) + infinitivo</i> | 53 |
| 2.4.1.9. <i>Costumar (a) + infinitivo</i> | 54 |
| 2.4.1.10. <i>Voltar (a) + infinitivo</i> | 54 |

| | |
|---|----|
| 2.4.2. Perífrases Temporais do Português | 54 |
| 2.4.2.1. <i>Ir + infinitivo</i> | 55 |
| 2.4.2.2. <i>Haver (de) + infinitivo</i> | 56 |
| 2.4.3. <i>Perífrasis Tempoaspectuales</i> do Espanhol..... | 56 |
| 2.4.3.1. <i>Empezar (a) + infinitivo</i> | 56 |
| 2.4.3.2. <i>Pasar (a) + infinitivo</i> | 57 |
| 2.4.3.3. <i>Continuar/Seguir + gerundio</i> | 57 |
| 2.4.3.4. <i>Estar + gerundio</i> | 58 |
| 2.4.3.5. <i>Andar + gerundio</i> | 59 |
| 2.4.3.6. <i>Dejar (de) + infinitivo</i> | 60 |
| 2.4.3.7. <i>Parar (de) + infinitivo</i> | 61 |
| 2.4.3.8. <i>Acabar/Terminar (de) + infinitivo</i> | 61 |
| 2.4.3.9. <i>Soler + infinitivo</i> | 61 |
| 2.4.3.10. <i>Volver (a) + infinitivo</i> | 62 |
| 2.4.3.11. <i>Ir (a) + infinitivo</i> | 63 |
| Capítulo III – Enquadramento do estudo..... | 64 |
| 3.1. Projeto exploratório de investigação-ação | 64 |
| 3.2. O problema | 66 |
| 3.3. Objetivos do projeto | 68 |
| 3.4. Contexto de intervenção | 69 |
| 3.4.1. A escola | 69 |
| 3.4.2. As turmas..... | 70 |
| 3.4.2.1. Breve caracterização da turma de Português | 70 |
| 3.4.2.2. Breve caracterização da turma de Espanhol | 70 |
| 3.5. A gramática e as perífrases verbais nos documentos orientadores..... | 71 |
| 3.5.1. <i>Programa de Português do Ensino Secundário (PPES)</i> e o <i>Dicionário Terminológico (DT)</i> | 71 |
| 3.5.2. <i>Programa de Espanhol do Ensino Secundário (PEES)</i> e o <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)</i> | 75 |
| 3.5.3. <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)</i> ou <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)</i> | 77 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo IV – Descrição do desenho metodológico | 80 |
| 4.1. Intervenção na disciplina de Português | 80 |
| 4.1.1. Aplicação de um pré-teste | 81 |
| 4.1.2. Desenvolvimento do primeiro laboratório gramatical..... | 85 |
| 4.1.3. Desenvolvimento do segundo laboratório gramatical | 93 |
| 4.1.4. Aplicação de um pós-teste..... | 99 |
| 4.2. Intervenção na disciplina de Espanhol | 102 |
| 4.2.1. Aplicação de um pré-teste | 103 |
| 4.2.2. Desenvolvimento do primeiro laboratório gramatical..... | 105 |
| 4.2.3. Desenvolvimento do segundo laboratório gramatical | 114 |
| 4.2.4. Aplicação de um pós-teste..... | 115 |
| Capítulo V – Discussão de resultados | 121 |
| 5.1. Apreciação da intervenção na disciplina de Português | 121 |
| 5.1.1. Resultados do pré-teste..... | 121 |
| 5.1.1.1. Discussão de resultados do pré-teste..... | 125 |
| 5.1.2. Resultados do pós-teste | 133 |
| 5.1.2.1. Discussão de resultados do pré-teste..... | 139 |
| 5.2. Apreciação da intervenção na disciplina de Espanhol | 133 |
| 5.2.1. Resultados do pré-teste..... | 133 |
| 5.2.1.1. Discussão de resultados do pré-teste..... | 139 |
| 5.2.2. Resultados do pós-teste | 141 |
| 5.2.2.1. Discussão de resultados do pré-teste..... | 149 |
| Conclusão | 152 |
| Bibliografia..... | 155 |
| Anexos..... | 160 |

Agradecimentos

Concluída a presente dissertação, torna-se indispensável agradecer às pessoas que foram, de uma forma ou de outra, essenciais ao longo do cumprimento das distintas etapas que permitiram o desenvolvimento deste escrito.

Em primeiro lugar, dirijo a minha gratidão e estima à professora Doutora Maria da Purificação Moura Silvano por, mais do que ter aceitado a orientação deste estudo, o ter realizado com a maior dedicação, respeito e, acima de tudo, colaboração.

Uma palavra de apreço também às minhas orientadoras de estágio na *Escola Secundária de Rio Tinto*, as professoras Fernanda Bela Delindro e Cláudia Messias, agradecendo especialmente à última, pelo apoio, carinho e ânimo nos momentos mais difíceis e repletos de trabalho.

Um muito obrigada à minha companheira de estágio, agora amiga, Mara Ribeiro, pela disponibilidade, apoio e, principalmente, companheirismo revelados ao longo de todo este percurso.

Aos alunos das diferentes turmas com as quais trabalhei (11.º D, 12.º D, 10.ºM e 11.ºM), sem os quais não seria possível aplicar este estudo e que voltaram a dar sentido ao meu percurso como professora.

Agradeço ainda a disponibilidade e a dedicação a todos dos professores de Espanhol que fizeram parte desta minha trajetória académica, em especial, às professoras Marta Pazos Anido e Mónica Barros Lorenzo, por todo o apoio, carinho e palavras de alento no cumprimento das diferentes etapas.

Por último, mas não menos importante, um sentido reconhecimento aos meus pais, ao meu noivo e a toda a minha família, pela constante ajuda, apoio, paciência e consideração revelados, não apenas nesta fase, mas em todos os momentos da minha luta para conseguir desempenhar a missão que mais me completa, ensinar.

A todos os que se revelaram imprescindíveis ao longo deste projeto, uma vez mais, muito obrigada!

Resumo

A aprendizagem da língua materna parte da assimilação de um código oral e de determinados princípios linguísticos que o estudante começa a adquirir ainda antes de entrar na escola. No entanto, esta constitui apenas a primeira etapa de um complexo processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, torna-se necessário desenvolver a capacidade de atentar, compreender e interpretar os diferentes saberes com os quais contacta, deter-se em aspetos e mecanismos linguísticos mais específicos e diversificados e, acima de tudo, ativar, refletir, aprofundar e usar a informação de um modo relevante enquanto indivíduo pertencente a um meio social determinado.

Os requisitos mencionados anteriormente para a aprendizagem da língua materna devem estar presentes também no ensino de uma língua estrangeira. Embora falte aos alunos o saber linguístico inconsciente e intuitivo que existe nos falantes nativos, não deixa de ser necessário fomentar a sua capacidade de reflexão sobre a língua de modo a que a aprendizagem realizada seja mobilizada sempre que necessário.

Com o objetivo de propiciar uma verdadeira reflexão sobre a língua e sublinhar a importância da gramática enquanto componente autónoma dos currículos, o presente estudo propõe a abordagem de um conteúdo de natureza gramatical (as perífrases verbais) de um modo explícito e por meio da descoberta através de laboratórios gramaticais.

O estudo exploratório proposto por este documento começa, assim, por realizar uma análise dos conhecimentos dos alunos sobre o mencionado conteúdo, através da aplicação de um pré-teste nas duas línguas objeto de estudo, o Português e o Espanhol, para depois facultar os meios de treino e prática necessários a uma aprendizagem fundamentada e sólida, sendo por fim observados os progressos obtidos pelos alunos a partir da aplicação de um pós-teste.

Com a implementação de um projeto deste tipo, procura-se demonstrar a relevância do ensino explícito da gramática nas aulas de línguas através de laboratórios gramaticais, ultrapassando todo um conjunto de motivos geradores de insegurança e de falta de investimento num conteúdo tido, muitas vezes, como inferior pelos currículos e pelos próprios professores.

Palavras-chave: gramática, semântica, Tempo e Aspeto, perífrases verbais, laboratório gramatical.

Resumen

El aprendizaje de la lengua materna parte de la asimilación de un código oral y de determinados principios lingüísticos que el estudiante empieza a adquirir aun antes de entrar en el colegio. Sin embargo, esta constituye tan solo la primera fase de un complejo proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, se hace necesario desarrollar la capacidad de fijarse, comprender e interpretar los diferentes saberes con los cuales contacta, detenerse en aspectos y mecanismos lingüísticos más específicos y diversificados y, principalmente, activar, reflexionar, profundizar y usar la información de un modo relevante como individuo perteneciente a un medio social determinado.

Los requisitos mencionados anteriormente para el aprendizaje de la lengua materna deben estar presentes también en la enseñanza de una lengua extranjera. Aunque falta a los alumnos el saber lingüístico e intuitivo que existe en los hablantes nativos, no deja de ser necesario fomentar su capacidad de reflexión sobre la lengua de modo que el aprendizaje realizado sea movilizado siempre que necesario.

Con el objetivo de propiciar una verdadera reflexión sobre la lengua y subrayar la importancia de la gramática como componente autónoma de los currículos, el presente estudio propone la exploración de un contenido de naturaleza gramatical (las perífrasis verbales) de un modo explícito y por medio de la descubierta a través de laboratorios gramaticales.

El estudio exploratorio propuesto por este documento empieza, así, por realizar un análisis de los conocimientos de los alumnos sobre el contenido mencionado, por medio de la aplicación de un pre-test en las dos lenguas objeto de estudio, el Portugués y el Español, para después facultar los medios de entrenamiento y la práctica necesarios para un aprendizaje fundamentado y sólido, siendo finalmente observados los progresos obtenidos por los alumnos a partir de la aplicación de un pos-test.

Con la implementación de un proyecto de este tipo, se busca demostrar la relevancia de la enseñanza explícita de la gramática en las clases de lenguas por medio de laboratorios gramaticales, sobrepasando todo un conjunto de motivos generadores de inseguridad y falta de detenimiento en un contenido considerado, muchas veces, inferior por los currículos y por los propios profesores.

Palabras-clave: gramática, semántica, Tempo y Aspecto, perífrasis verbales, laboratorio gramatical.

Abstract

The learning of the mother tongue derives from the assimilation of an oral code and certain linguistic principles that the student begins to acquire even before entering school. However, this is only the first stage of a complex process of teaching-learning. Therefore, it is fundamental for the student to develop the ability to pay attention, understand and interpret the different types of knowledge he has contact with, to hold on to more specific and diverse linguistic aspects and mechanisms and, above all, enable, reflect, deepen and make use of the information in a relevant way as an individual who belongs to a certain social environment.

The requirements mentioned above for learning the mother tongue are also necessary when teaching a foreign language. Although the students lack the unconscious and intuitive linguistic knowledge of native speakers, it is still necessary to promote their capacity of reflection about the language so that the achieved learning can be mobilized whenever needed.

In order to provide a substantial reflection on the language and emphasize the importance of grammar as an autonomous component within curriculums, this study proposes to approach a grammatical content (verbal periphrasis) in an explicit way by the use of discovery through grammatical laboratories.

The exploratory study proposed by this document begins by performing an analysis on students' knowledge about the mentioned content, by applying a pre-test in the languages studied, Portuguese and Spanish, afterwards providing the means of training and practice required for a grounded and solid learning, and finally observing the progress made by the students with the application of a post-test.

The objective of implementing this sort of project is to demonstrate the importance of an explicit teaching of grammar in language classes through the use of grammar laboratories, overcoming insecurity and lack of investment in this type of content often considered as inferior by the curriculum and the teachers themselves.

Keywords: grammar, semantics, Time and Aspect, verbal periphrasis, grammar laboratory.

Índice de gráficos

| | |
|-----------------|-----|
| Gráfico 1..... | 122 |
| Gráfico 2..... | 123 |
| Gráfico 3..... | 124 |
| Gráfico 4..... | 125 |
| Gráfico 5..... | 127 |
| Gráfico 6..... | 128 |
| Gráfico 7..... | 128 |
| Gráfico 8..... | 129 |
| Gráfico 9..... | 130 |
| Gráfico 10..... | 131 |
| Gráfico 11..... | 134 |
| Gráfico 12..... | 134 |
| Gráfico 13..... | 136 |
| Gráfico 14..... | 137 |
| Gráfico 15..... | 138 |
| Gráfico 16..... | 148 |
| Gráfico 17..... | 141 |
| Gráfico 18..... | 142 |
| Gráfico 19..... | 143 |
| Gráfico 20..... | 144 |
| Gráfico 21..... | 145 |
| Gráfico 22..... | 146 |
| Gráfico 23..... | 147 |
| Gráfico 24..... | 148 |
| Gráfico 25..... | 148 |

Índice de imagens

| | |
|---------------|----|
| Imagem 1..... | 74 |
| Imagem 2..... | 74 |

Índice de quadros

| | |
|----------------|----|
| Quadro 1..... | 32 |
| Quadro 2..... | 44 |
| Quadro 3..... | 73 |
| Quadro 4..... | 76 |
| Quadro 5..... | 77 |
| Quadro 6..... | 79 |
| Quadro 7..... | 82 |
| Quadro 8..... | 83 |
| Quadro 9..... | 84 |
| Quadro 10..... | 85 |
| Quadro 11..... | 85 |
| Quadro 12..... | 86 |
| Quadro 13..... | 87 |
| Quadro 14..... | 88 |
| Quadro 15..... | 88 |
| Quadro 16..... | 89 |
| Quadro 17..... | 90 |
| Quadro 18..... | 90 |
| Quadro 19..... | 91 |
| Quadro 20..... | 92 |
| Quadro 21..... | 92 |
| Quadro 22..... | 94 |
| Quadro 23..... | 94 |
| Quadro 24..... | 95 |
| Quadro 25..... | 95 |
| Quadro 26..... | 96 |
| Quadro 27..... | 96 |
| Quadro 28..... | 97 |
| Quadro 29..... | 97 |
| Quadro 30..... | 97 |
| Quadro 31..... | 98 |

| | |
|----------------|-----|
| Quadro 32..... | 98 |
| Quadro 33..... | 98 |
| Quadro 34..... | 99 |
| Quadro 35..... | 100 |
| Quadro 36..... | 100 |
| Quadro 37..... | 101 |
| Quadro 38..... | 101 |
| Quadro 39..... | 102 |
| Quadro 40..... | 104 |
| Quadro 41..... | 105 |
| Quadro 42..... | 106 |
| Quadro 43..... | 107 |
| Quadro 44..... | 108 |
| Quadro 45..... | 108 |
| Quadro 46..... | 109 |
| Quadro 47..... | 110 |
| Quadro 48..... | 110 |
| Quadro 49..... | 111 |
| Quadro 50..... | 112 |
| Quadro 51..... | 113 |
| Quadro 52..... | 113 |
| Quadro 53..... | 114 |
| Quadro 54..... | 116 |
| Quadro 55..... | 117 |
| Quadro 56..... | 118 |
| Quadro 57..... | 118 |
| Quadro 58..... | 119 |
| Quadro 59..... | 119 |
| Quadro 60..... | 126 |
| Quadro 61..... | 132 |
| Quadro 62..... | 132 |
| Quadro 63..... | 140 |
| Quadro 64..... | 140 |

| | |
|----------------|-----|
| Quadro 65..... | 150 |
| Quadro 66..... | 150 |
| Quadro 67..... | 150 |

Introdução

A presente dissertação surge no âmbito da unidade curricular de *Iniciação à Prática Profissional*, desenvolvida ao longo do ano letivo de 2014/2015 e conducente ao grau de Mestre em ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

De acordo com o proposto para o mencionado ciclo de estudos, este configura-se como um projeto individual de pesquisa-reflexão-ação de forma a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática. Assim, num primeiro momento, procedeu-se à identificação das construções perifrásticas como um problema para os alunos, dado que, quer em Espanhol, quer em Português, os alunos revelavam dificuldades em reconhecer o seu significado e em usá-las em diferentes contextos. De seguida, desenvolveu-se uma prática docente direcionada para a superação do problema identificado através de um ensino explícito desse conteúdo por meio da aplicação de laboratórios gramaticais, fundamentada numa base teórica sólida.

Com a implementação deste estudo exploratório, pretende-se sublinhar a importância da consciencialização linguística das propriedades temporais e aspetuais de diferentes perífrases verbais, para um conhecimento mais sólido e eficaz no uso deste tipo de estruturas. Entre os seus objetivos encontram-se: o favorecimento de uma maior compreensão e interpretação de enunciados em que estas ocorram; um uso mais correto destas estruturas em distintos contextos; a observação dos laboratórios gramaticais como uma metodologia facilitadora da aquisição e da compreensão dos diferentes conteúdos gramaticais, como são os valores aspetuais e temporais das perífrases verbais; e a colmatação de erros de interferência da língua materna na aprendizagem destas formas perifrásticas na língua estrangeira, a partir de um ensino por descoberta.

Tendo por base as dificuldades detetadas, os objetivos definidos e os respetivos documentos orientadores, o plano de ação foi delineado para um 11.º ano de Português e um 10.º ano de Espanhol, para os quais se propôs o desenvolvimento de três momentos distintos: a aplicação de um pré-teste, o desenvolvimento de laboratórios gramaticais e a aplicação de um pós-teste. Com o primeiro teste pretendia-se aferir os conhecimentos dos alunos relativamente ao tema em estudo, analisar as principais dificuldades

detetadas e delinear as ferramentas necessárias para as colmatar. Com a elaboração e a implementação dos dois laboratórios gramaticais procurou-se oferecer aos alunos um método de trabalho promotor da reflexão e do treino sobre a estrutura e o funcionamento da língua, a partir do qual tomassem consciência daquilo que sabem sobre este conteúdo e fossem capazes de transformar o seu conhecimento intuitivo num saber refletido, organizado e devidamente interiorizado. Já com o pós-teste, o principal propósito era o de avaliar os resultados da aplicação deste tipo de metodologia investigativa e, assim, compreender se o problema detetado tinha sido realmente superado e os alunos eram agora capazes de reconhecer o significado e usar adequadamente cada uma destas perífrases verbais.

O presente trabalho encontra-se dividido, essencialmente, em cinco capítulos:

O capítulo I – *O ensino da gramática* – começa por fazer uma breve exposição sobre o conceito de “gramática” e as principais diferenças entre as gramáticas normativas e descritivas; uma breve reflexão sobre a importância da gramática no quadro atual de ensino; uma análise sobre a relevância deste conteúdo enquanto componente autónoma dos currículos, mas também como promotor do desenvolvimento de outras competências; e, ainda, procura estabelecer uma comparação entre o modelo tradicional de ensino e a aplicação de laboratórios gramaticais, de modo a justificar a opção metodológica realizada para este estudo.

O capítulo II – *Questões semânticas sobre perífrases verbais* – apresenta uma breve explicação sobre o conceito de Semântica; esclarece algumas noções fundamentais no âmbito das categorias gramaticais Tempo e Aspeto; e centra-se na conceção de perífrase/complexo verbal, analisando detalhadamente as propriedades e restrições de algumas dessas construções perifrásticas, nas duas línguas em estudo.

O capítulo III – *Enquadramento do estudo* – realiza uma breve descrição dos pressupostos de um projeto de investigação-ação a ter em conta neste estudo exploratório; explicita os principais motivos para a seleção do tema em estudo, mencionando todo um conjunto de hipóteses e objetivos pretendidos com a sua realização; descreve brevemente o contexto em que esta investigação teve lugar, apresentando a escola e procedendo a uma breve caracterização de cada uma das turmas;

e termina situando a gramática e, principalmente, as perífrases/complexos verbais nos diferentes documentos reguladores do ensino do Português e do Espanhol no ensino secundário.

O capítulo IV – *Descrição do desenho metodológico* – é dedicado, fundamentalmente, à descrição de cada um dos instrumentos usados por este estudo nas duas áreas curriculares em referência, começando por apresentar pormenorizadamente a intervenção na disciplina de Português e depois a intervenção realizada na disciplina de Espanhol.

Por último, o capítulo V – *Discussão dos resultados* – assenta na análise e interpretação dos resultados obtidos a partir da aplicação do desenho metodológico descrito no capítulo anterior.

O trabalho termina com a secção *Conclusão*, na qual se registam as principais conclusões do estudo.

Capítulo I – O ensino da gramática

No primeiro capítulo começa por se fazer uma breve exposição sobre a noção de “gramática” (1.1.) e sobre a comparação das principais características das gramáticas normativas com as das gramáticas descritivas; depois apresenta-se uma breve reflexão sobre a importância que a gramática assume no quadro atual de ensino (1.2.); de seguida, faz-se uma análise da sua relevância enquanto componente autónoma, mas também como facilitadora do desenvolvimento de outras competências (1.3.); e, por fim, procede-se a uma comparação entre o modelo tradicional de ensino e a aplicação de laboratórios gramaticais, de modo a justificar a opção metodológica realizada para este estudo (1.4.).

1.1. A noção de “gramática”

Numa tradição que remonta ao gramático grego Dionísio de Trácia (Século I), a gramática era definida «como um instrumento com uma dupla finalidade: regulamentar o comportamento linguístico dos falantes e permitir-lhes aceder à compreensão de textos literários» (Duarte, 2000: 41). Neste sentido, é possível compreender o caráter instrumental atribuído à gramática, enquanto meio colocado à disposição dos ouvintes e leitores para a apreciação estética dos usos linguísticos dos poetas e prosadores. Esta visão, de grande influência no ensino da língua materna até o século XX, defende, então, uma conceção instrumental, conservadora e normativa do pensamento gramatical. De acordo com Duarte (2000: 43), a mesma foi recusada por grande parte dos linguistas do século XX porque muitas das normas que apresentam:

- i. não têm em conta as progressivas mudanças linguísticas, mantendo atemporais pressupostos que percorrem diferentes estádios da língua;
- ii. favorecem a língua escrita literária;
- iii. e não procedem a uma descrição sistemática e organizada dos padrões de construção que exemplificam boas formações da língua.

É a partir da rejeição das normas constantes deste tipo de instrumentos de regulamentação do comportamento linguístico que surgem as denominadas gramáticas

descritivas, assentes em grande medida no trabalho desenvolvido pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure. A gramática descritiva não pretende ditar mas descrever regras, procurando estudar a estrutura formal tanto da língua escrita como da língua falada, a partir das próprias capacidades linguísticas dos falantes. Por outras palavras, nesta nova conceção, a gramática procura descrever a aptidão linguística dos seus falantes, sendo que para compreender a língua é fundamental entender a natureza do sistema interiorizado que faz parte da gramática presente no inconsciente dos seus falantes. De acordo com Fromkin & Rodman (2006: 13), «esta gramática não nos diz como *devemos* falar; apenas descreve o nosso conhecimento linguístico básico; explica como é possível falarmos e compreendermos, e explica ainda o que sabemos sobre os sons, palavras, sintagmas e frases da nossa língua».

Esta conceção de gramática descritiva difere um pouco da que é feita pela *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) quando se afirma que, enquanto a gramática descritiva apresenta as propriedades das unidades gramaticais em cada um dos níveis de análise: fonética, fonologia, morfologia e sintaxe, a normativa procura estabelecer os usos que se consideram exemplares na língua culta de uma comunidade, frequentemente com o apoio de alguma instituição à qual se reconhece autoridade para fixá-los. Assim, embora se procure também uma descrição sistemática, clara, exigente e, sempre que possível, realista do conhecimento que os falantes têm da sua língua, como na conceção de gramática descritiva apresentada no parágrafo anterior, nesta aceção apenas são considerados os usos da norma culta.

Como iremos ver com maior detalhe na secção 1.4., tradicionalmente o ensino da gramática assenta numa gramática normativa. Mais recentemente, tem-se apostado em metodologias que têm por base a noção de gramática descritiva. Há ainda autores como Peñalver Castillo (1992) que defendem que uma conjugação dos pressupostos normativos e dos princípios descritivos pode alcançar excelentes resultados pedagógicos, salientando que a gramática tradicional e a gramática descritiva não têm por que ser completamente irreconciliáveis no ensino da língua. Neste sentido, considera que «una síntesis razonada y científica entre las dos concepciones puede

contribuir, decisivamente, a abrir nuevos caminos en la enseñanza del español como lengua materna y a mejorar su didáctica» (Peñalver Castillo, 1992: 226).

Para além destas duas conceções de gramática, há duas distinções que importa realizar. Como mencionam Chomsky & Halle (1968) citados por Fromkin & Rodman (2006: 12), a noção de “gramática” é utilizada com uma ambiguidade de certo modo sistemática, já que, por um lado, o termo pode reportar-se à teoria explícita e elaborada pelo linguista com o objetivo de descrever a competência do falante e, por outro lado, pode também referir essa mesma competência.

Na organização de uma gramática enquanto descrição do conhecimento linguístico devem estar presentes, de um modo articulado e sólido, amostras representativas da língua que a análise linguística demonstrou serem passíveis de reconhecimento enquanto partes ou componentes da gramática, como são: o conhecimento lexical (conjunto de itens lexicais possíveis numa língua), o conhecimento sintático (conjunto de combinações disponíveis para formar unidades maiores), o conhecimento fonológico (conjunto de regras e processos que permitem a interpretação do sistema sonoro) e o conhecimento semântico (conjunto de regras que definem as condições de interpretação dos significados dos enunciados). Neste sentido, «é incontroverso que o conhecimento da língua envolve crucialmente a capacidade de atribuir significados a sequências de sons e, inversamente, de “formatar” significados em sequências de sons» (Duarte, 2000:51), o que releva a importância particular da semântica, área da linguística que será trabalhada na presente investigação, como componente do conhecimento da língua.

1.2. A importância do ensino da gramática

Segundo Duarte (1997: 69), o ensino da gramática foi encarado, durante muito tempo, como um objetivo e conteúdo inferior pelos currículos e pelos próprios professores de Português que, influenciados pela metodologia comunicativa dominante no ensino das línguas estrangeiras, pela insegurança resultante da ausência de uma nomenclatura gramatical uniforme e pela geral falta de qualidade das gramáticas pedagógicas disponíveis, depreciavam a sua importância e dedicavam-lhe o mínimo de

tempo e peso possível. Costa (2007: 159) também analisou o estado do ensino da gramática e identificou como motivos para esta falta de investimento no conhecimento reflexivo: a falta de formação inicial e contínua dos docentes em linguística, tendo-se verificado, muitas vezes, uma orientação curricular centrada nos interesses científicos dos professores e não nas necessidades dos alunos; o peso diminuído da gramática nos instrumentos formais de avaliação, como os exames, demonstrando que esta seria um conteúdo a dispensar perante a gestão de programas extensos; a falta de uniformidade na terminologia utilizada pelos diferentes documentos orientadores e de referência, como fonte geradora de dúvidas, e até de insegurança, quanto aos conteúdos gramaticais a abordar; os problemas de metodologia na explicitação dos conteúdos gramaticais, uma vez que a gramática para ser bem ensinada deve conseguir uma progressiva hierarquização, sistematização e aplicabilidade da informação; e a inexistente articulação entre os conteúdos de gramática e as restantes competências, tratando este conhecimento reflexivo como algo estanque, de menor utilidade e sem qualquer relação com o desenvolvimento das demais competências.

Como forma de tentar contrariar esta visão da gramática, Duarte (1997: 70) defende um lugar central para a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua no currículo da língua materna, um lugar bem distinto daquele que caracterizava o ensino da gramática tradicional. Assim, apresenta três argumentos a favor desta nova posição para o conhecimento reflexivo:

- i. o acesso e domínio do Português padrão por todos os alunos, já que o contacto com os instrumentos gramaticais mais apropriados permite que os estudantes compreendam as diferenças entre as distintas variantes e cheguem a generalizações mais claras. Só com a reflexão sobre essas diferenças é possível a melhoria do seu conhecimento e uso da língua.
- ii. a diversificação e o aperfeiçoamento do uso da língua, dado que estes instrumentos gramaticais também podem constituir um auxílio indispensável para o melhoramento da oralidade em situações formais de uso e para a consciencialização de mecanismos e processos linguísticos desejavelmente mobilizados no escrito.

- iii. e o sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras, proporcionado pela reflexão e o consequente domínio de conceitos gramaticais básicos sobre a própria língua. Desta forma, um conhecimento minimamente sólido da metalinguagem na sua língua materna facilitará a sua aplicação na língua estrangeira.

O ensino da gramática revela-se também de tamanha importância no que concerne aos valores, apresentando-se como um meio fundamental para aumentar a autoconfiança dos alunos, que ao serem conscientes da sua variedade padrão se sentem mais confiantes na hora de adequar o seu discurso a cada situação concreta; e como um instrumento significativo para aumentar a tolerância cultural e linguística perante as diferentes variedades linguísticas com que se deparam dentro e fora da escola (cf. Duarte, 1997: 71).

Relativamente ao ensino do espanhol, Fontich (2011) refere que, durante muito tempo, o papel da gramática foi diminuído e o seu ensino explícito minimizado e até excluído dos planos curriculares. Por isso, até aos anos sessenta, os alunos aprendiam regras gramaticais que lhes permitiam cumprir exclusivamente objetivos de outras competências como a leitura ou a escrita. Já nos anos setenta, os métodos *audiorales* e *audiovisuales* encaravam o ensino da escrita como similar ao da língua oral. Assim, a aprendizagem de uma língua restringia-se ao uso de conteúdos linguísticos e gramaticais ensinados em práticas orais prévias e os exercícios propostos resultavam repetitivos, dado que promoviam a repetição na forma escrita de estruturas linguísticas aprendidas oralmente. No entanto, esta é uma situação que se veio alterando, com a aproximação a metodologias que procuravam ir mais além da mera transmissão de noções de base estruturalista (Fontich, 2011).

Segundo Abadía (2000), a gramática transformacional de Chomsky (1957) apresenta-se como um importante questionamento aos fundamentos teóricos dos métodos *audiorales*, defendendo que devem ser os próprios estudantes a criar a sua língua a partir de atos comunicativos, sejam estes orais ou escritos. Dentro desta conceção de ensino-aprendizagem destaca-se o enfoque comunicativo que propõe uma grande mudança na forma de enfrentar o ensino da gramática. A partir destes pressupostos, a

competência gramatical não funciona como um reforço do aprendido em momentos orais, mas parte do princípio de que esta é uma habilidade que tem estratégias próprias, ainda que, por vezes, interaja com essas outras competências (Bello Estévez, 1990). Desde esta perspectiva do enfoque comunicativo, Hymes (1972) ampliou o conceito chomskyano de “competência linguística”¹, afirmando que aprender gramática não significa apenas que os alunos saibam um conjunto de regras e estruturas da língua analisadas e organizadas conscientemente num sistema, mas também que saibam como funcionam e se adaptam essas mesmas normas e estruturas gramaticais a toda uma variedade de contextos (“competência comunicativa”). Neste sentido, «el enfoque comunicativo no descuida la enseñanza de la gramática, como muchas veces se le ha reprochado, más bien intenta conseguir un equilibrio entra la exactitud gramatical y la eficacia comunicativa» (Abadía, 2000:90). Já na década de oitenta, surge o ensino mediante tarefas que procura complementar este enfoque comunicativo, essencialmente, através da promoção de uma comunicação real em aula. Ou seja, o seu objetivo é proporcionar usos autênticos da língua através de uma organização da aula que parte, não da encenação de situações fictícias, mas de um marco de atuação, perfeitamente, adaptável a contextos reais de uso da língua. De acordo com Abadía (2000), este enfoque por tarefas não é um método nem um enfoque, ainda que o termo “*enfoque por tareas*” se utilize amplamente, mas uma evolução natural do enfoque comunicativo.

Atualmente parece já ter sido superada a ideia de que a aprendizagem da gramática não levava à aquisição da língua e assiste-se à promoção de um conhecimento explícito da língua mais complexo e eficaz. Ao longo do tempo, assistiu-se à passagem de um conhecimento gramatical normativo até a um conhecimento gramatical procedimental, através do qual se expõe a funcionalidade e o uso de estruturas morfosintáticas da língua e não apenas um conjunto de regras e normas, cabendo ao aprendiz o principal papel.

¹ Abadía (2000: 155) define competencia linguística da seguinte forma: «término acuñado por Chomsky para referirse al conocimiento inconsciente de reglas del sistema de la lengua que posee la/el hablante nativa/o y que le permite, entre otras cosas, formar y comprender un número infinito de frases, resolver la ambigüedad, discernir entre la semejanza formal y la semántica y la pertinencia de una expresión o desviación a su propia lengua».

1.3. Articulação do ensino da gramática com o desenvolvimento de outras competências e disciplinas curriculares

Conforme menciona Duarte (1992), a gramática deve ser mais do que um meio facilitador e espoletador do desenvolvimento de outras competências, devendo ser também promovido o seu estudo enquanto componente autónoma, através da criação de espaços curriculares destinados à reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Assim, «é necessário dar aos alunos, nas aulas de Português, múltiplas ocasiões para um trabalho “laboratorial” sobre a língua, desligado dos objetivos comunicativos com que a utilizamos como falantes»² (Duarte, 1992: 165). No entanto, e como mencionado, esta consciência reflexiva sobre toda a estrutura linguística, não deixa de se revelar essencial para o desenvolvimento da leitura, da escrita ou de outras competências.

Uma boa capacidade de leitura depende crucialmente da consciência do que são sílabas, do que são palavras e de como estas palavras podem formar unidades maiores. Assim sendo, é possível compreender que o «conhecimento explícito de padrões sintáticos complexos é facilitador de uma leitura bem sucedida quer em termos de velocidade, quer em termos de capacidade de interpretação» (Costa, 2007: 163). Por exemplo, a explicitação dos diferentes géneros textuais e das suas características linguísticas facilitam a sua leitura e interpretação e possibilitam a ativação de estratégias cognitivas adequadas aos objetivos. Também a nível semântico, essa aprendizagem do conhecimento gramatical se revela indispensável, já que o reconhecimento, por exemplo, de diferentes valores temporais, aspetuais e modais permitem uma interpretação mais adequada das verdadeiras intenções textuais e tornam o leitor mais capaz de se distanciar para analisar a informação. Isto é, «faz parte das capacidades envolvidas numa leitura conseguida, a capacidade de compreender informação apresentada explicitamente e também informação apresentada implicitamente» (Duarte, 1993: 54).

² Note-se que esta conceção de ensino de gramática difere da que foi apresentada na secção anterior relativamente ao ensino do espanhol. De facto, Duarte (1992; 1997, entre outros) defende a reflexão sobre a língua sem considerar intenções comunicativas, ao contrário de autores como Abadía.

Tal como refere Duarte (1993), para uma melhor capacidade de escrita não chega apenas o treinamento e a prática de uma série de rotinas, sendo igualmente essencial uma reflexão gramatical sistemática nas aulas de língua materna. Neste sentido, para um bom domínio da escrita é necessário conhecer o valor das palavras, ser capaz de deduzir significados e ainda proceder a um planeamento e a um uso controlado de diversas estratégias, como a pontuação. A pontuação é um dos aspetos básicos para a construção de um texto e o conhecimento das suas regras é fundamental para alcançar o sucesso no desenvolvimento desta competência. Deste modo, o conhecimento da gramática permite uma adequação do estilo de escrita a diferentes tipos de texto e a diferentes registos e promove a autonomia e a capacidade de revisão dos próprios textos de uma forma mais segura e apropriada. É ainda relevante salientar que o domínio de determinadas estruturas linguísticas, como são os marcadores discursivos ou as orações adverbiais causais, é fundamental para a expressão de diferentes valores semânticos, de que constitui exemplo a causalidade (cf. Costa, 2007).

Para Costa (2007), o ensino da gramática reveste-se também de extrema importância no que se refere ao domínio da expressão oral, uma vez que a reflexão sobre o funcionamento da língua possibilita uma maior capacidade de adequação do registo oral aos diferentes contextos de formalidade, um uso da língua com maior correção linguística e, conseqüentemente, diminui o nível de exclusão social resultante do uso de formas e expressões desviantes. Por exemplo, o conhecimento das diferenças entre as formas de tratamento, assim como dos aspetos prosódicos utilizáveis em cada contexto discursivo proporciona uma maior qualidade nas diferentes situações de exposição oral.

É ainda relevante acrescentar que o conhecimento reflexivo da língua materna pode facilitar a aprendizagem nas restantes disciplinas curriculares, permitindo, por exemplo, compreender melhor determinados conceitos matemáticos, distinguir ideias essenciais de acessórias em textos de História ou, mais particularmente, possibilitar a transferência de conhecimentos sobre a estrutura da sua própria língua para as aulas de línguas estrangeiras, já que, «se este trabalho não for feito, todo um aproveitamento bilateral, recíproco que se pode realizar dos conhecimentos da língua materna e das

outras línguas, não pode ser posto em prática, porque os alunos se encontrarão a aprender pela primeira vez nas línguas estrangeiras aspectos que ainda não conhecem na sua própria língua» (Duarte, 1993: 55).

No âmbito do ensino do espanhol, Fontich (2011: 53) também sublinha a importância de articular a aprendizagem da gramática com o desenvolvimento de outras competências, defendendo que esta é «imprescindible para la composición escrita y la expresión oral formal en primeras lenguas. Para la adquisición de nuevas lenguas y el contraste interlingüístico con aquellas que ya conocemos. Para la ortografía y aquellos aspectos normativos ligados a la oración y a la relación de las palabras en el texto», assim como, para a cultura geral que se pretende que qualquer cidadão escolarizado obtenha.

Em suma, o estudo da gramática apresenta-se como condição necessária para a compreensão e transformação de um conhecimento linguístico intuitivo num conhecimento metalinguístico mais complexo, que disponibilize todo um conjunto de competências imprescindíveis ao desenvolvimento de um conhecimento global e adaptável às características próprias de cada uso linguístico.

1.4. Metodologias no ensino da gramática

1.4.1. Ensino tradicional/método dedutivo

De acordo com o modelo tradicional, a língua era concebida como um sistema de regras transmitidas pelo professor e o ensino da gramática baseava-se, essencialmente, no treino das capacidades de memória e no conhecimento das normas da variedade padrão. Segundo esta perspetiva, saber gramática significava memorizar todo um elenco de definições e de normas da variedade padrão da língua, que permitiam aos alunos um bom uso da língua.

Efetivamente apresentava-se como «un tipo de enseñanza gramatical deductiva y explícita: el profesor exponía la regla del aspecto de la gramática tratado y el alumno le practicaba con ejemplos guiados. Partía de unos modelos gramaticales de orientación

normativa» (García, 2001: 11), cuja principal finalidade era um uso correto da língua segundo padrões tomados na sua maioria da língua literária.

De facto, embora existam aspetos da língua, como as regras de ortografia ou os distintos usos da vírgula, que necessitam ser memorizados, dado que decorrem de determinadas convenções, esta abordagem essencialmente instrumental e baseada no domínio da norma apresenta claras fragilidades, uma vez que a memorização não garante uma efetiva mobilização dos conhecimentos em situações de compreensão e análise de texto, assim como de desenvolvimento da escrita (Hudson: 2001).

1.4.2. Laboratório Gramatical/método indutivo

No sentido de procurar uma alternativa a um modelo tradicional que acreditava que aprender uma língua era aprender a manipular estruturas, surge um outro que se preocupa em explicitar um conhecimento naturalmente adquirido pelos falantes através de um jogo de descoberta (Hudson, 1999). De acordo com os pressupostos deste modelo, o ensino da gramática deve ser «encarado como reflexão sobre a língua orientada pelo professor como uma actividade de descoberta» (Duarte, 1997: 72), durante a qual o estudante, depois de uma primeira exposição a um *input* apropriado de dados linguísticos, formula hipóteses, realiza generalizações com base nas regularidades detetadas e testa essas generalizações com novos dados que, se a contradizem, darão lugar à formulação de uma nova regra. Segundo Duarte (1997:72), este tipo de metodologia desenvolve capacidades cognitivas como a consciencialização, a capacidade de generalização e de resolução de problemas e a crença na inteligibilidade do mundo, que constituem o objetivo da maioria das áreas curriculares. Assim, preconiza-se um estudo da gramática que parte de procedimentos de observação, descrição e generalização, que oferece um excecional treino das capacidades gerais dos alunos e permite ensinar conteúdos gramaticais de uma forma mais interessante, levando o aluno a descobrir os fenómenos em lugar de memorizá-los.

De acordo com estes pressupostos estamos perante um processo de aprendizagem que se produz com base no uso, na observação, na reflexão consciente e numa posterior formulação da regra, ou seja, que se baseia num método indutivo. Nesse

sentido e como salienta Montalto (1995), citado por Abella & Gisbert (1998), «la didáctica ha de trasladar su interés pedagógico de la enseñanza al aprendizaje, al proceso educativo, ha de basarse en el descubrimiento personal del alumno más que en la adquisición de reglas fijadas a priori». Assim, a prática indutiva centra-se num processo de exploração que conduz a uma compreensão autêntica do conhecimento, defendendo que aquilo que o aluno descobre por si mesmo assenta de uma forma mais significativa na sua mente. Por outras palavras, «el procedimiento de (...) enseñanza debe ser inductivo, es decir, la/el estudiante es quien colige la regla a través del uso, lo cual, en general, tiene la ventaja de que dicha regla o estructura se aprende y se pone en práctica con más facilidad, simplemente porque es ella/él quien llega a la regla» (Abadía, 2000: 90).

Uma das metodologias levadas a cabo para conseguir este trabalho reflexivo e sistemático sobre a língua, a partir de um percurso de descoberta, consciencialização e explicitação dos conhecimentos gramaticais por parte dos alunos, foi proposta pela primeira vez, em 1992, por Inês Duarte sob a designação de Oficina Gramatical, posteriormente, laboratório gramatical.

O laboratório gramatical apresenta, assim, duas vertentes: uma cognitiva e uma instrumental. A cognitiva proporciona o contacto e a consciência dos recursos múltiplos da língua e uma consequente reflexão e exploração desses recursos para a compreensão do mundo, enquanto a instrumental possibilita, através da descoberta, uma tomada de consciência das regras que se utilizam de forma espontânea e das que devem ser pensadas e usadas de acordo com a situação ou contexto.

Na implementação deste tipo de trabalho são percorridas normalmente quatro fases:

1. A reunião e organização, por parte do professor ou dos alunos, dos dados linguísticos mais significativos para o tema em estudo e a respetiva apresentação desses dados.
2. A problematização, análise, compreensão e agrupamento desses dados, pelos alunos, em função das suas semelhanças e diferenças, constatando

regularidades e contactando sempre que possível com os conceitos gramaticais adequados.

3. A realização de exercícios de treino propostos pelo professor como forma de garantir que as generalizações realizadas são memorizadas e ativadas em momentos posteriores.
4. A avaliação dos diferentes conhecimentos adquiridos sobre o problema gramatical estudado.

As diferentes fases supracitadas podem ainda desdobrar-se em todo um conjunto de tarefas, organizadas de um modo mais detalhado por Silvano e Rodrigues (2010: 280) no quadro 1:

| Laboratório Gramatical | | |
|--|-------------------------|--|
| Fases | Tarefas | Descrição das tarefas |
| Apresentação do <i>corpus</i> | 1. ^a tarefa | Constituição do <i>corpus</i> pelo professor ou alunos. |
| | 2. ^a tarefa | Organização dos dados linguísticos do <i>corpus</i> em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos). |
| Problematização, análise e compreensão dos dados | 3. ^a tarefa | Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos. |
| | 4. ^a tarefa | Observação dos dados linguísticos pelos alunos. |
| | 5. ^a tarefa | Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente. |
| | 6. ^a tarefa | Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor. |
| | 7. ^a tarefa | Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo. |
| | 8. ^a tarefa | Reformulação ou manutenção da generalização. |
| Realização de exercícios de treino | 9. ^a tarefa | Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos. |
| Avaliação da aprendizagem realizada | 10. ^a tarefa | Avaliação da aprendizagem realizada. |

Quadro 1 – Fases e tarefas do Laboratório Gramatical

Como é possível compreender pela leitura do quadro 1, esta é uma metodologia que atribui ao aluno um papel ativo de descoberta, promovendo o conhecimento explícito da língua através de um trabalho sistemático e reflexivo que parte do seu conhecimento intuitivo, da sua consciência linguística e do desenvolvimento das suas capacidades investigativas, tanto na língua materna como na língua estrangeira, através destes procedimentos de carácter científico (Hudson, 1999; Hudson & Walmsley, 2005; Duarte, 2008; Silvano & Rodrigues, 2010).

O presente estudo opta, assim, por tentar uma renovação metodológica no que se refere ao ensino da gramática, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando a consciencialização e sistematização do conhecimento da língua e promovendo nos alunos a utilização dos processos cognitivos e dos procedimentos envolvidos nos jogos de descoberta e na resolução de questões aplicáveis a outras áreas disciplinares (Duarte, 1997). Esta opção metodológica assenta no sucesso alcançado com a aplicação de laboratórios gramaticais em estudos anteriores, como o de Silvano & Rodrigues (2009), que revelou claras melhorias nas produções escritas dos alunos através da concretização de uma sequência didática que integrava uma componente de laboratório gramatical sobre elementos e estruturas linguísticas, dos domínios das classes de palavras, léxico, semântica e sintaxe, em articulação com a análise e produção de textos de apreciação crítica.

Com o desenvolvimento deste capítulo, procurou-se, essencialmente, refletir sobre todo um conjunto de conceitos, teorias e pressupostos sobre gramática e sobre o ensino da gramática fundamentais para o cumprimento dos propósitos e objetivos delineados para o estudo em questão, assim como esclarecer e justificar algumas das opções tomadas e estabelecer as bases para uma adequada reflexão sobre os dados obtidos.

Capítulo II – Questões semânticas sobre perífrases verbais

O segundo capítulo começa com uma breve explicação sobre o conceito de Semântica (2.1.). De seguida, apresentam-se noções fundamentais no âmbito da categoria gramatical Tempo (2.2.) e da categoria gramatical Aspeto (2.3.). Num segundo momento, este estudo centra-se na conceção de perífrase/complexo verbal (2.4.), tema principal desta dissertação, pelo que serão analisadas mais detalhadamente as propriedades e restrições de alguns dos complexos verbais aspetuais (2.4.1) e temporais (2.4.2.) portugueses, assim como de algumas das perífrases *tempoaspectuales* do Espanhol (2.4.3.).

2.1. O Conceito de Semântica

A Semântica é, segundo o *Dicionário Terminológico*³, uma das disciplinas da linguística que se ocupa do estudo do significado dos enunciados que é exclusivamente dependente do conhecimento lexical e gramatical. Assim sendo, «o termo semântica cobre uma grande variedade de questões relacionadas com o significado. Aprender ou saber uma língua inclui saber os significados acordados de determinadas cadeias de sons e saber combinar estas unidades noutras mais vastas, também elas portadoras de significado» (Oliveira, 1996: 333). Por outras palavras, o estudo do significado pode referir-se ao sentido das palavras e das relações semânticas que se estabelecem entre as unidades lexicais (semântica lexical), mas também ao sentido de unidades maiores cujo significado é determinado pelo significado dos seus constituintes e da forma como estes se combinam (semântica composicional). De acordo com o exposto, a semântica ocupa-se do conhecimento que os falantes detêm e partilham entre si do vocabulário básico dessa língua – dos sons e significados das palavras, mas também da forma como estes falantes são capazes de combinar esses significados de maneira a apreenderem o sentido de expressões e frases (cf. Fromkin & Rodman, 2006). Observe-se a seguinte frase:

- 1) O aluno deixou os trabalhos de casa a meio.

³ Recorreremos neste trabalho aos termos e definições do *Dicionário Terminológico*, dado que é um dos documentos de referência do ensino do Português. O sítio do *Dicionário Terminológico* é: dt.dgidec.min-edu.pt/.

De acordo com o exposto por Fromkin & Rodman (2006), o nosso conhecimento do significado de “aluno” diz-nos que não se trata de um animal que deixou de completar os trabalhos de casa. Isto é, sabemos que o indivíduo a que a palavra se refere é “humano” e recebe algum tipo de instrução já que é “aluno”. Assim, estes constituem os traços semânticos que, contidos numa palavra, são do conhecimento dos falantes da língua e permitem definir, pelo menos parcialmente, o significado dos itens lexicais. Uma mesma propriedade semântica pode também fazer parte do significado de muitas palavras diferentes. Por exemplo: “masculino” pode ser traço semântico de “rapaz”, “homem”, “professor”, “gato”... e “humano” pode ser propriedade semântica de “rapaz”, “homem”, “professor”, “mulher”, “cabeleireira”... Do mesmo modo, o significado de uma palavra também pode ser especificado pela presença ou ausência de tal propriedade. Por exemplo: “professora” indica a ausência do traço semântico “masculino” e a presença de “humano”. Ainda é possível referir que existem propriedades que se excluem mutuamente, como “humano” e “abstrato”, ou outras que se implicam, como “aluno” e “humano”. Assim, pode concluir-se que o conteúdo semântico de uma palavra é especificado em parte por um conjunto de propriedades semânticas que permitem compreender o seu significado essencial e que fazem com que dois falantes de uma mesma língua se possam entender.

As palavras são realmente unidades cruciais em qualquer língua, mas só têm o seu significado completo no contexto de uma frase, uma vez que este pode, por um lado, provocar-lhe alterações de significado e, por outro, fazer com que o próprio conceito varie consoante a frase em que ocorre (cf. Mateus & Villalva, 2006), como nos exemplos seguintes:

- 2) O João é um aluno inteligente.
- 3) Deves ser muito inteligente, tu! (uso da ironia)

Portanto, a semântica pode ter como unidade de análise não só as palavras, como também as frases e até o texto, competindo-lhe o estudo de «aspectos do significado das orações integradas num enunciado, podendo ser entendidas como proposições lógicas constituídas pelos predicados e os seus argumentos» (Mateus & Villalva, 2006: 69).

Assim, a completa especificação do valor semântico da estrutura frásica pode envolver também o estudo de questões de *Polaridade*, de *Modalidade*, de localização temporal (*Tempo*) e de *Aspetto*.

2.2. A categoria gramatical Tempo

O tempo é apresentado, pelo *dicionário terminológico*, como a categoria gramatical que localiza temporalmente o que é expresso numa predicação. Ou seja, é responsável por «localizar as situações (eventos ou estados) expressas nas línguas em diferentes tipos de enunciados. A forma mais comum de se marcar essa localização é através dos tempos verbais, embora os advérbios ou expressões adverbiais de tempo e certas construções temporais tenham também essa função» (Oliveira, 2003: 129). Observem-se os seguintes exemplos:

- 4) A professora *ensinará* as perífrases verbais.
- 5) A professora ensina as perífrases verbais *amanhã*.
- 6) A professora *vai ensinar* as perífrases verbais.
- 7) *Antes de ensinar as perífrases verbais*, a professora vai ensinar os verbos auxiliares.

Esta categoria gramatical estudada pela semântica é expressa, mais comumente, através da morfologia flexional dos tempos verbais, como se pode observar no exemplo (4), em que o uso da flexão própria do Futuro simples no verbo *ensinar* indica que esta situação⁴, no momento da sua enunciação, ainda está por acontecer. No entanto, essa localização temporal também pode ser traduzida através de outros mecanismos linguísticos. Na frase (5), a informação de tempo é transmitida por uma expressão adverbial temporal, neste caso o advérbio “amanhã”, que localiza a situação expressa num intervalo de tempo futuro. Essa referência futura está também presente nas restantes frases, sendo que, no exemplo (6), é marcada pelo uso do verbo auxiliar “ir” seguido do verbo principal no Infinitivo e, no exemplo (7), pela oração

⁴ «É importante realçar que situação (ou eventualidade), no contexto dos estudos semânticos sobre o aspeto, é um termo teórico que designa a representação linguística de um determinado estado de coisas ou acontecimento do mundo num contexto espaço-temporal» (Cunha, 2013: 585).

adverbial temporal. Segundo Oliveira (2003), estes mecanismos utilizam-se frequentemente como forma de reforçar ou descrever com maior detalhe a informação temporal dada pela morfologia verbal.

No entanto, como demonstra o exemplo (8), há casos em que a morfologia verbal não é suficiente para especificar essa localização temporal, pelo que se torna necessário a utilização de advérbios, como “amanhã”, para precisar essa mesma localização. Neste exemplo, a utilização do referido advérbio faz com que a situação apresentada perca a sua leitura de habitualidade e traduza posterioridade.

8) O aluno viaja (*amanhã*).

O entendimento do tempo numa ordenação linear do passado em direção ao futuro «tem como consequência que os tempos gramaticais se articulam em três domínios, o passado, o presente e o futuro, permitindo-nos falar de uma relação de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade do tempo relativamente a um momento escolhido como o de referência e que normalmente é o da enunciação» (Oliveira, 2003: 130). Assim sendo, a localização temporal envolve três momentos fundamentais: o tempo da fala ou enunciação, que se refere ao momento da enunciação da oração pelo falante; o tempo da situação, que tem a ver com o tempo do acontecimento descrito na oração; e o tempo de referência, que permite situar temporalmente o tempo da situação antes, depois ou coincidindo com esse ponto de referência (cf. Oliveira, 2013). Considerem-se os seguintes exemplos:

9) O aluno novo mora em Lisboa.

10) O professor caiu.

11) A professora tinha saído quando o aluno chegou.

No exemplo (9), é possível a partir das marcas temporais morfológicas e do predicado compreender que a situação apresentada se sobrepõe, pelo menos parcialmente, ao tempo da enunciação, sendo que os três momentos são coincidentes. Relativamente ao exemplo (10), a queda do professor ocorre num tempo passado e, por isso, o tempo da situação é anterior ao tempo da enunciação. Já em (11), as duas

situações descritas são anteriores ao tempo da fala, sendo a saída da professora também anterior à chegada do aluno, apresentando-se a oração temporal como ponto de referência.

O Tempo também pode expressar todo um conjunto de relações dêiticas e anafóricas. As dêiticas, conforme ilustra o exemplo (12), surgem quando se estabelece uma relação direta com elementos extralinguísticos, como o momento da enunciação. Já as anafóricas, de que constitui exemplo a frase (13), estabelecem relação com outros elementos linguísticos, como orações temporais. Neste sentido, *o aluno jogou futebol* ocorre antes de *estudar matemática*.

12) O teste foi ontem.

13) Antes de estudar matemática, o aluno jogou futebol.

2.3. A categoria gramatical Aspeto

Além da categoria gramatical Tempo, as frases também possuem uma estrutura temporal interna, chamada Aspeto, que não depende de qualquer ponto exterior de referência, mas do tipo de situação que representa (cf. Cunha, 2013). Por outras palavras, o Aspeto é uma categoria gramatical que nos dá informação sobre a forma como é perspectivado o perfil temporal interno de uma situação e que, apesar de se relacionar com a categoria Tempo, é independente desta.

O valor aspetual de um enunciado é construído a partir de informação lexical e gramatical⁵ (cf. Binnick, 1991; *Dicionário Terminológico*, 2008; Cunha, 2013). O aspeto lexical corresponde à classe aspetual básica, «sendo obtido com base na interação entre informações veiculadas pelo verbo, pelos seus complementos (sobretudo o complemento direto e alguns sintagmas preposicionais) e, em casos excepcionais, também por certas características semânticas do sujeito» (Cunha, 2013: 587). Já o aspeto gramatical ocorre quando a classe aspetual básica sofre alterações devido à intervenção de elementos como os tempos gramaticais, os verbos auxiliares ou os

⁵ Esta distinção entre aspecto gramatical e aspecto lexical foi introduzida pelos Neogramáticos no século XIX (Oliveira, 2003: 133).

adjuntos adverbiais temporais que dão lugar a um aspeto derivado. Observe-se os seguintes exemplos:

14) O aluno realizou o exercício.

15) O aluno *começou a* realizar o exercício.

Enquanto a frase (14) apresenta um perfil temporal interno básico (aspeto lexical) constituído por um sujeito (*o aluno*), um complemento direto (*o exercício*) e um verbo na forma aspetualmente neutra do pretérito perfeito (*realizou*), a frase (15) exhibe um perfil aspetual derivado (aspeto gramatical) porque contém um verbo de operação aspetual, *começar (a)*, que altera a sua classe aspetual básica, focalizando a situação descrita na sua parte inicial.

A estrutura temporal interna de cada situação pode ser descrita através de um conjunto limitado de propriedades aspetuais (cf. Oliveira, 2013; Cunha, 2013):

- i. Dinamicidade – as situações podem ser dinâmicas ou não dinâmicas, segundo envolvam ou não alterações do estado de coisas. Às situações dinâmicas chamamos eventos, como em *o aluno pintou um desenho*; já às situações estáticas ou não dinâmicas atribuímos a designação de estados, como em *o aluno é inteligente*.
- ii. Duratividade – as situações podem prolongar-se num determinado intervalo de tempo, como em *o aluno pintou um desenho durante uma hora*; ou ser de natureza pontual, como em *a escola fechou às sete da tarde*.
- iii. Telicidade – as situações podem ter um ponto final intrínseco, como em *o aluno pintou o desenho*; ou não integrarem em si mesmo uma fronteira final, como em *o aluno caminhou pela escola*.
- iv. Homogeneidade – as situações podem ser homogéneas quando as partes constitutivas basicamente mantêm as mesmas características que a situação completa considerada globalmente, como em *o aluno pintou durante uma hora*; ou heterogéneas quando as partes constitutivas que

diferem da situação considerada globalmente, como em *o aluno fez um cartaz em vinte minutos*.

Segundo as propostas apresentadas por Vendler (1967) e desenvolvidas por Dowty (1979), é das numerosas combinações entre estas propriedades semânticas que surgem as diferentes classes aspetuais (cf. Cunha, 2013).

Uma primeira e importante distinção aspetual a realizar é entre estados e eventos, uma oposição que tem por base a dinamicidade, isto é, o contemplar ou não de um conjunto de fases sucessivas, que são suscetíveis de alterar o estado de coisas. Assim, quando a estrutura interna se demonstra inteiramente uniforme (com as devidas exceções) e não permite discernir, enquanto dura, fases intrínsecas que a façam progredir, como em *o professor novo é Espanhol*, estamos perante estados. Se pelo contrário, as situações apresentam uma estrutura que contempla uma série de subfases dinâmicas que as fazem progredir, como em *o professor novo ensinou Espanhol*, estamos perante eventos. Segundo Cunha (2013), para avaliar o traço semântico da dinamicidade, podem ser aplicados testes como:

- i. o do Presente do Indicativo, que mostra que apenas os estados mantêm uma leitura de presente “real” (*o professor novo é Espanhol*), dado que os eventos com este tempo gramatical remetem, mais tipicamente, para uma interpretação temporal futura ou habitual (*o professor viaja*).
- ii. o do Pretérito Perfeito em orações temporais introduzidas por *quando* - quando há estados na oração subordinada, se a situação descrita pela oração principal for um evento está incluída no intervalo de tempo da oração subordinada (*Quando o aluno esteve fora, a professora telefonou-lhe*); quando há eventos, estes são interpretados como precedendo a situação representada pela oração principal (*Quando o professor entrou na escola, o aluno cumprimentou-o*).
- iii. o da compatibilidade com certos verbos de operação aspetual, sendo que, por um lado, apenas os eventos são compatíveis com operadores aspetuais como *acabar (de)* ou *parar (de)*, como em *o professor acabou de ditar o texto* e, por outro lado, apenas os estados são compatíveis com

o operador aspetual *passar (a)*, como em *o aluno passou a viver perto da escola*.

- iv. e o da compatibilidade com o verbo auxiliar progressivo *estar (a)*, já que apenas os eventos são compatíveis com este verbo auxiliar (*o professor novo está a ensinar Espanhol*), sendo incompatível com os estados (**o professor novo está a ser Espanhol*).

A referida distinção também é possível tendo em conta que os eventos são habitualmente situações que se encontram sob controlo de uma entidade, geralmente humana, enquanto os estados, na sua generalidade, não são controlados por nenhum sujeito com o papel temático de agente. De acordo com estas observações, Cunha (2013) propõe alguns testes de agentividade que se podem revelar bastante úteis para a diferenciação entre estados e eventos, uma vez que, normalmente, a sua aplicação resulta em frases agramaticais quando as situações traduzem estados. Neste sentido, sugere testes como:

- i. a possibilidade de ocorrer com uma oração imperativa: **Professor novo, sê Português!* (estado) / *Professor novo, ensine Português!* (evento).
- ii. a possibilidade de subordinação a verbos de comando e de persuasão: **Obrigámos o professor novo a estar doente.* (estado) / *Obrigámos o professor novo a falar Espanhol* (evento).
- iii. a possibilidade de coocorrência com advérbios volitivos: **O professor novo é Espanhol deliberadamente.* (estado) / *O professor novo ensina Espanhol deliberadamente* (evento).
- iv. e a possibilidade de o sintagma verbal ser o foco de uma oração pseudoclivada introduzida por *fazer*: **O que o professor novo fez foi ser Espanhol.* (estado) / *O que o professor novo fez foi ensinar Espanhol* (evento).

No entanto, os estados não compõem uma classe aspetual completamente indiferenciada, podendo distinguir-se também dentro destes alguns subtipos como: os estados estáveis, os estados episódicos e os estados faseáveis, de acordo com a proposta de Cunha (2013). Os estados estáveis são os que se reportam a propriedades dos

indivíduos que perduram durante grande parte ou toda a sua existência, sendo, de certo modo, independentes do contexto espaço-temporal, como em *o aluno é inteligente*. Os estados episódicos apresentam propriedades transitórias dos indivíduos, que dependem desse contexto espaço-temporal e são suscetíveis de mudança frequente, como em *o aluno está doente*. Já os estados faseáveis, como *o aluno é agressivo*, correspondem a predicções estativas cujo comportamento se aproxima em grande medida do da generalidade dos eventos, mas que partilham importantes propriedades semânticas com os estados (selecionam preferencialmente uma leitura temporal, não habitual, do Presente do Indicativo; admitem o verbo de operação aspetual *passar (a)*; e nas orações subordinadas temporais iniciadas por *quando*, as situações das orações principais quando eventivas estão incluídas no intervalo temporal da oração subordinada). Os estados faseáveis aproximam-se dos eventos, na medida em que recebem «uma estrutura fásica típica dos eventos processuais, ou sejam, revelam a capacidade de serem comutados em processos, manifestando todas as características inerentes a tal classe aspetual» (Cunha, 1998: 4), como admitir testes de agentividade, apresentar a possibilidade de ocorrerem com o verbo auxiliar progressivo *estar (a)* e também com verbos de operação aspetual como *andar (a)* ou *começar (a)*.

Outra importante distinção no que concerne às classes aspetuais básicas diz respeito aos tipos de eventos, que podem ser de quatro grandes classes: os processos, os processos culminados, as culminações e os pontos. Entre elas existe em comum a dinamicidade e a sua diferenciação ocorre precisamente a partir das outras propriedades aspetuais mencionadas anteriormente (cf. Cunha, 2013). Vejamos os seguintes exemplos:

- (16) O aluno caminhou pela escola durante quinze minutos.
- (17) A aluna pintou uma tela em duas semanas.
- (18) O aluno marcou o golo às três da tarde.
- (19) A professora tossiu às duas da tarde.

No exemplo (16) estamos perante um processo, uma vez que nos é apresentada uma situação que pode ser dividida sem qualquer alteração das suas propriedades

básicas (homogénea), se prolonga num intervalo de tempo (durativa) e não contempla um ponto final intrínseco (atélico). Como a própria situação demonstra, os processos são compatíveis com adjuntos adverbiais de duração iniciados pela preposição *durante* sucedida de um sintagma nominal que exprime uma quantidade de tempo, como *quinze minutos*. Como estes são eventos atélicos, não é possível inferir deles um estado resultante, como em **a escola está caminhada*.

A situação do exemplo (17) corresponde a um processo culminado, sendo um evento tipicamente télico e de tipo durativo, em que as partes constitutivas diferem da situação considerada globalmente (heterogéneo). Os processos culminados combinam-se sem problemas com adjuntos adverbiais de duração temporal iniciados pela preposição *em* seguida de um sintagma nominal que representa uma quantidade de tempo, como *duas semanas*. Os processos culminados, ao contrário dos processos, incluem um estado resultativo, como se pode concluir do exemplo *a tela está pintada*.

No exemplo (18) estamos perante uma culminação, que partilha com os processos culminados a telicidade, mas distingue-se das demais classes aspetuais pela sua natureza não durativa. É um tipo de evento que, tal como se verifica na frase apresentada, se combina naturalmente com adjuntos adverbiais de localização (*às três da tarde*), mas não com adjuntos que denotam duração (*durante*), como no caso dos processos. Contudo, algumas culminações admitem adjuntos adverbiais de duração introduzidos por *em*, como em *o aluno marcou o golo em dois minutos*. Como os processos culminados, as culminações por serem télicas estão associadas a um estado resultante consequente como *o golo está marcado*.

Finalmente, o exemplo (19) apresenta-nos um ponto, que também são eventos não durativos, ocorrendo num instante de tempo e num único momento. No entanto, distinguem-se das culminações porque são eventos que não tendem intrinsecamente para um fim e, portanto, não apresentam um estado resultativo (**a professora está tossida*). Este tipo de eventos é compatível com adjuntos adverbiais de localização, incluindo os de localização pontual, como *às* seguido de um sintagma nominal que exprime uma quantidade de tempo (*às duas da tarde*). A sua ocorrência com adjuntos adverbiais de duração iniciados por *durante* (*a professora tossiu durante dez minutos*)

ou com o auxiliar progressivo (*a professora está a tossir*) não gera agramaticalidade, mas confere à frase uma leitura iterativa e não pontual. Assim, estas frases deixam de representar situações pontuais consideradas individualmente, sendo interpretadas como processos durativos, pela sua repetição de situações pontuais.

O quadro 2 pretende ser uma sistematização das diferentes considerações realizadas sobre estas classes aspetuais básicas.

| | Dinamicidade | Telicidade | Duratividade | Homogeneidade |
|---------------------------|--------------|------------|--------------|---------------|
| Processo | + | - | + | + |
| Processo culminado | + | + | + | - |
| Culminação | + | + | - | - |
| Ponto | + | - | - | - |
| Estado | - | - | + | + |

Quadro 2 – Classificação aspetual básica dos diferentes tipos de situações

Como já havíamos mencionado, estas classes aspetuais básicas podem sofrer modificações na sua configuração aspetual devido à intervenção de certos elementos que dão origem a uma outra situação, de natureza aspetual derivada. Essa possibilidade revela que as diferentes classes aspetuais compartilham uma mesma estrutura fásica, o que permite fazer dessas alterações exequíveis. De modo a explicar a possibilidade de mudanças aspetuais dos predicados, Moens (1987) propõe que os eventos sejam incluídos num Núcleo Aspetual constituído por três fases principais: um processo preparatório, um ponto de culminação e um estado resultante (cf. Cunha 1988, 2013; Oliveira, 2003). Segundo esta proposta, cada classe aspetual recebe uma configuração fásica distinta, consoante a parte ou as partes do Núcleo Aspetual que a identificam: os processos são apenas compostos pela fase preparatória, os processos culminados combinam as três fases mencionadas, os pontos caracterizam-se pela presença apenas da segunda fase e as culminações são formadas por um ponto de culminação e um estado resultante. Os estados, por serem completamente uniformes, não podem ser analisados através desta estrutura em fases. O carácter dinâmico desta proposta possibilita todo um conjunto de transições entre as diversas classes aspetuais, facilitando a supressão ou adição de fases às categorias aspetuais básicas. Por exemplo: se adicionarmos um ponto

de culminação a um processo este passa a ser processo culminado (*a aluna leu o livro durante duas horas* dá lugar a *a aluna leu o livro em duas horas*, portanto *o livro está lido*).

A derivação aspetual resulta, então, de um vasto conjunto de mecanismos linguísticos que possibilitam a alteração da configuração aspetual básica de uma situação, como são os tempos gramaticais, os adjuntos adverbiais temporais e os verbos de operação aspetual (cf. Oliveira, 2003; Cunha, 2013).

De facto, a derivação aspetual pode ser resultado da interferência de determinados tempos gramaticais que, além de localizarem temporalmente a situação, desencadeiam mudanças aspetuais relevantes. Observem-se os seguintes exemplos:

- (20) Os alunos fumam.
- (21) A aluna estudava antes do jantar.
- (22) A professora lia o texto, quando o aluno a chamou.
- (23) O professor tem ido para a escola a pé.
- (24) A professora abriu a janela.
- (25) O aluno esteve a redigir uma composição.

Segundo Oliveira (2003) e Cunha (2013), entre estes tempos gramaticais pode destacar-se o Presente do Indicativo, que, em raros casos, dá informação estritamente temporal de presente (como nos estados), imprimindo tipicamente um valor aspetual de habitualidade aos eventos, como demonstra o exemplo (20). Esse valor é igualmente atribuído pelo Imperfeito do Indicativo, conforme exemplo (21), que descreve normalmente estados habituais ou genéricos decorridos no passado. No entanto, este tempo também pode apresentar uma leitura muito próxima da do verbo auxiliar progressivo *estar* (*a*), traduzindo os eventos perspectivados no seu decurso ou progressão (cf. (22)). Assim sendo, o Presente e o Imperfeito do Indicativo são tempos gramaticais que veiculam imperfectividade, ou seja, em que «a situação é perspectivada a partir do seu interior, no seu decurso, sem que as suas porções inicial e final se encontrem assinaladas» (Cunha, 2013: 617).

De acordo com Cunha (2013), também o Pretérito Perfeito Composto do Indicativo pode imprimir à situação um efeito de iteração ou mesmo de habitualidade, procedendo à repetição das situações até ao momento da enunciação, como no exemplo (23).

Por último, o mesmo autor salienta ainda que o Pretérito Perfeito ou Mais-que-perfeito do Indicativo preservam, normalmente, as propriedades aspetuais características das situações a que se aplicam. Contudo, não deixam de estar a eles associados outros efeitos aspetuais, de que constitui exemplo a fronteira final que estes tempos verbais atribuem às situações que perspectivam, o que implica que estas já terão terminado num momento indeterminado, como em (24). Neste sentido, o Pretérito Perfeito ou o Mais-que-perfeito do Indicativo, ainda que nem sempre (cf. (25)), são geralmente associados a um aspeto perfectivo, isto é, em que «a situação é perspectivada a partir do exterior, como um todo completo, incluindo a totalidade das suas porções constitutivas, e é perspectivada como concluída» (Cunha, 2013: 617).

Conforme mencionado, além dos tempos gramaticais, também os adjuntos adverbiais de tempo podem, em determinadas circunstâncias, alterar a classe aspetual básica das predicções. Estes adjuntos adverbiais podem ser de duração, de localização temporal ou de frequência (cf. Oliveira, 2003; Cunha, 2013). Vejam-se os seguintes exemplos:

- (26) O aluno correu *durante* vinte minutos.
- (27) A aluna pintou o desenho *em* dez minutos.
- (28) Hoje os alunos entram *às* cinco horas.
- (29) A aluna cortou o desenho *às* cinco da tarde.
- (30) O professor vai à escola *todos os dias*.

Como observamos na secção anterior, os adjuntos adverbiais de duração iniciados por *durante* estabelecem, normalmente, os limites temporais de uma situação atética e com uma componente durativa, conforme exemplo (26). Isso não invalida a sua aplicação a processos culminados, perspectivando-os sem o seu ponto de culminação (*o aluno redigiu a composição durante dez minutos*), o que os transforma em simples

processos. Do mesmo modo, estes advérbios também podem apresentar compatibilidade com culminações e pontos, convertendo-os por iteratividade em processos durativos (*a professora tossiu durante meia hora*).

Já no que concerne aos adjuntos adverbiais de duração iniciados pela preposição *em*, como se viu na secção anterior, são tipicamente compatíveis com processos culminados, como em (27), e quando ocorrem com processos simples, pode inferir-se uma finalização, sendo apenas aceitável com informação complementar que marque o terminar dessa situação (*o aluno correu [dez quilómetros] em vinte minutos*). Se existir o acréscimo de um processo preparatório, pode também ocorrer com culminações, transformando-as assim em processos culminados (*a janela fechou-se em poucos segundos*).

No que respeita aos adjuntos adverbiais de localização temporal pontual, pode dizer-se que salientam, nas situações durativas de cariz dinâmico, as fases iniciais, como no exemplo (28), ou finais, como no exemplo (29), perspetivando-as como eventos de carácter momentâneo.

Finalmente, os adjuntos adverbiais de frequência, que procedem à quantificação sobre intervalos de tempo ou sobre situações, revelam um impacto bastante significativo sobre as predicacões em que incidem, transformando tipicamente os eventos e grande parte dos estados episódicos em estados habituais, como em (30), (cf. Oliveira, 2003 Cunha, 2013).

Ainda no que respeita à interpretação aspetual derivada foram também referidos os verbos de operação aspetual. Na sua maioria, estes são verbos semiauxiliares⁶, que têm como função central realçar as diferentes fases que constituem as situações, alterando assim a sua configuração aspetual básica (cf. Oliveira, Cunha e Gonçalves, 2004; Cunha, 2013), de que constituem exemplos: *começar (a)*, *estar (a)* ou *terminar (de)*. Mais adiante, neste estudo, serão analisadas com maior detalhe as propriedades de

⁶ «Os verbos auxiliares e semiauxiliares são, pois, originalmente, verbos plenos cooptados para um uso como verbos auxiliares; nesse processo, perdem o seu estatuto de predicator, a capacidade de selecionarem argumentos e, em maior ou menor grau, o seu sentido descritivo (...). A distinção entre “verbo auxiliar” e “verbo semiauxiliar” é uma questão de grau, que radica no facto de alguns destes verbos não satisfazerem uma ou outra das propriedades (...) consideradas como típicas da auxiliidade» (Raposo, 2013: 1225). Apesar destas diferenças, ao longo deste estudo, será apenas usado o termo “auxiliar”, uma vez que no ensino básico e secundário essa distinção não é feita.

alguns destes verbos, assim como, as alterações que estes podem realizar no perfil aspetual básico de diferentes tipos de situações.

2.4. Complexo/perífrase verbal

Uma parte considerável das denominadas perífrases verbais são construídas com verbos de operação aspetual, o que revela o carácter dinâmico que estes assumem na conversão de um determinado tipo de situação num outro (cf. Oliveira, 2003:145).

De acordo com a gramática da *Real Academia Española* (2010: 2105), «se denominan perífrasis verbales las combinaciones sintácticas en las que un verbo auxiliar incide sobre un verbo auxiliado, llamado a veces principal o pleno, construido en una forma no personal (es decir, en infinitivo, gerundio o participio) sin dar lugar a dos predicaciones distintas». Por outras palavras, uma perífrase verbal (ou construção perifrástica) é tipicamente a combinação de um verbo auxiliar com um verbo pleno ou um verbo copulativo, como em *O aluno começou a jogar à bola no recreio*. Contudo, este tipo de construção é formada realmente por apenas um verbo pleno, que constitui o elemento central da frase, mas pode conter mais do que um verbo auxiliar (*os alunos podem começar a jogar à bola no recreio*) e, tendo em conta estas possibilidades, «usamos o termo “perífrases verbais simples” para as que têm um só verbo auxiliar e o termo “perífrases verbais complexas” para as que têm mais de um verbo auxiliar (Raposo, 2013: 1227).

Como refere Raposo (2013), as perífrases verbais constituem, então, grupos verbais complexos e internamente coesos, o que leva a que funcionem como se fossem um só verbo com a devida distribuição das suas funções. Assim, a seleção dos argumentos e a componente descritiva cabem ao verbo pleno, já a expressão dos valores de Tempo/Modo/Aspeto (TMA) diz respeito ao verbo ou verbos auxiliares. Vejamos os seguintes exemplos:

(31) Os maus alunos *vão ter* castigos.

(32) O professor disse que não *podiam ter saído* mais cedo da escola.

(33) *Tendo continuado a ser* recebido na escola, o encarregado de educação

sentia-se importante.

Como é possível verificar no exemplo (31), nas frases simples estas sequências verbais são formadas por um verbo pleno que aparece na última posição, enquanto o verbo auxiliar (ou o primeiro verbo auxiliar, no caso de serem vários), que contém as marcas flexionais de TMA e de concordância (forma finita), surge numa posição primordial. Tanto o verbo pleno como os restantes verbos auxiliares (caso existam), ocorrem numa forma não finita (Infinitivo, Particípio ou Gerúndio) e, por isso, não apresentam qualquer marca flexional. O mesmo ocorre em qualquer oração finita numa frase complexa, como em (32). Por outras palavras, as sequências perifrásticas, quer sejam em frases simples ou orações finitas em frases complexas, são formadas por um primeiro verbo numa forma finita e os restantes em formas não finitas. Contrariamente, quando a oração com a perífrase verbal é infinitiva ou gerundiva, o primeiro verbo ocorre, respetivamente, no Infinitivo e no Gerúndio, isto é, numa forma não finita, como no exemplo (33), (cf. Raposo, 2013).

É ainda importante sublinhar que «cada verbo auxiliar seleciona uma forma morfológica não finita particular no verbo que o segue imediatamente, quer este seja verbo pleno quer seja outro verbo auxiliar» (Raposo, 2013: 1228). Assim, na frase *a aluna tem sido acompanhada pelo seu professor de Espanhol*, o verbo auxiliar *ter* seleciona o particípio passado no verbo seguinte (*ser*) e este, por sua vez, seleciona o particípio passado no verbo pleno *acompanhar*. Na classe dos aspetuais, grande parte dos verbos auxiliares rege a preposição *a* ou *de* que, por sua vez, rege o verbo seguinte numa forma infinita, como em *os alunos acabaram de realizar o exercício*.

Como se pode ver, as construções perifrásticas apresentam tipicamente esquemas fixos, sendo que cada um deles se estabelece em função do verbo auxiliar e da forma não finita do verbo principal ou pleno com que se combina. Assim, a nível sintático, as perífrases dividem-se tradicionalmente em perífrases de Infinitivo, de Gerúndio e de Particípio.

No que respeita à sua classificação semântica, ou seja, estabelecida em função do significado ou sentido do verbo auxiliar, a gramática portuguesa propõe o agrupamento destas perífrases em temporais, aspetuais e modais. Já a gramática espanhola opta pela

sua distinção em apenas dois grandes grupos: *las perífrasis modales* e *las perífrasis tempoaspectuales*. Como o nosso estudo se centrará nas construções perifrásticas temporais e aspetuais, dedicaremos as secções seguintes à sua análise e explicitação.

2.4.1. Perífrases Aspetuais do Português

Os verbos de operação aspetual são, geralmente, verbos auxiliares ou semiauxiliares que focalizam diferentes fases internas de uma dada situação (o seu começo, o seu final ou uma parte intermédia), representam a repetição de uma determinada eventualidade ou traduzem a mudança de uma situação para outra. Estes verbos, de acordo com a norma padrão do Português europeu, regem a preposição *a* ou a preposição *de* (cf. Raposo, 2013). De acordo com o exposto, passaremos à análise de alguns destes verbos de operação aspetual com base nas descrições realizadas por Oliveira (2003), Cunha (2013) e Raposo (2013).

2.4.1.1. *Começar (a) + infinitivo*

«Começar (a) + infinitivo» é utilizado essencialmente para marcar o princípio de uma situação, dado que se aplica, normalmente, a situações durativas nas quais se verifica uma mudança no estado de coisas inicial (estados faseáveis, processos e processos culminados – (cf. (34))). Como se refere unicamente a uma fase inicial da situação, apresenta um resultado final de natureza pontual (cf. (35)), sendo compatível com adjuntos adverbiais de localização temporal pontuais. Este operador aspetual tem, portanto, um **valor incoativo/ ingressivo**.

(34) O aluno *começou a escrever* o texto.

(35) O aluno *começou a escrever* o texto às duas da tarde.

2.4.1.2. *Passar (a) + infinitivo*

«Passar (a) + infinitivo» é usado para indicar o aparecimento de um novo estado, anteriormente inexistente e, portanto, tem também um valor incoativo, focalizando a

situação numa fase inicial. Mas, ao contrário do anterior, ocorre quase sempre com predicções de natureza estativa (cf. (36)) e, por isso, é incompatível com qualquer um dos adjuntos adverbiais de duração (cf. (37)). Se utilizado com eventos de leitura habitual, transforma esses eventos em estados derivados (cf. (38)). Este operador aspetual tem, portanto, um **valor incoativo/ ingressivo**.

(36) A aluna *passou a ser* antipática.

(37) *A aluna *passou a ser* antipática durante 30 minutos.

(38) A aluna *passou a viajar* de autocarro.

2.4.1.3. *Continuar (a) + infinitivo*

«Continuar (a) + infinitivo» é um operador que perspetiva a continuidade ou prolongamento da situação, tendo esta que ser necessariamente durativa. Por este motivo, unicamente os pontos e culminações é que se encontram fora do seu âmbito de aplicação, ainda que possam ocorrer se estas situações tiverem uma leitura habitual ou processual (cf. (39)). Como procede ao prolongamento dessas situações, resulta naturalmente em predicções de tipo durativo (estados ou processos), sendo compatível com adjuntos adverbiais de duração temporal (cf. (40)). Este operador aspetual tem, portanto, um **valor continuativo**.

(39) A professora *continua a tossir*.

(40) A professora *continuou a* lecionar durante dois anos.

2.4.1.4. *Estar (a) + infinitivo*

«Estar (a) + infinitivo»⁷ constitui a construção progressiva mais utilizada no Português e a sua função é a de focalizar determinada situação numa fase intermédia, perspectivando-a na sua progressão ou decurso. É um operador aspetual que se aplica a todas as classes aspetuais, excetuando os estados não faseáveis (cf. (41)) e,

⁷ «*estar + gerúndio*» no Português do Brasil, assim como, no Espanhol (ver secção 2.4.3.4.).

normalmente, desencadeia estados não faseáveis de tipo episódico (cf. (42)). Este operador aspetual tem, portanto, um **valor progressivo**.

(41)*O aluno *está a ser* bonito.

(42)O aluno *está a tossir* (ponto a estado não faseável de tipo episódico).

2.4.1.5. *Andar (a) + infinitivo*

«Andar (a) + infinitivo» também apresenta como resultado um estado não faseável de tipo episódico, distinguindo-se do auxiliar progressivo pelo facto de dar conta de uma ocorrência de tendência habitual (cf. (43)), enquanto *estar (a)* apenas perspetiva um estado associado ao decurso de uma determinada situação. Este operador aspetual tem, portanto, um **valor habitual/progressivo**.

(43)O aluno *anda a tossir*.

2.4.1.6. «Deixar (de) + infinitivo»

«Deixar (de) + infinitivo» aplica-se preferencialmente a predicções estativas, podendo também ocorrer com eventos desde que estes apresentem uma leitura habitual (cf. (44)). É um verbo de operação aspetual que perspetiva a suspensão de uma dada situação, mas também o estado cessativo que o segue e, nesse sentido, demonstra-se compatível quer com adjuntos adverbiais de localização temporal pontual (cf. (45)), quer com adjuntos adverbiais de duração iniciados com *durante* (cf. (3)). Este operador aspetual tem, portanto, um **valor cessativo**.

(44) A aluna *deixou de caminhar* pela escola.

(45) O aluno *deixou de jogar* consola às três da tarde.

(46) O aluno *deixou de ir* à escola durante dois meses.

2.4.1.7. *Parar (de) + infinitivo*

«Parar (de) + infinitivo» também é usado para se referir à interrupção ou suspensão de uma dada situação. Contudo, ao contrário do anterior, é totalmente incompatível com estados, faseáveis ou não faseáveis (cf. (47)), aplicando-se preferencialmente a processos e processos culminados (admitindo pontos quando estes correspondem a uma sequência de eventos, ou seja, apresentam uma leitura iterativa). Por tudo isto, tem como resultado aspetual situações pontuais e, naturalmente, compatíveis com adjuntos de localização temporal de natureza pontual (cf. (48)). Pode em alguns casos apresentar também um estado cessativo e, assim, dispor de um intervalo de tempo mais lato e considerado aceitável pelos falantes (cf. (49)). Este operador aspetual tem, portanto, um **valor cessativo**.

(47) *O aluno *parou de ser* Espanhol.

(48) O aluno *parou de escrever* a composição às cinco da tarde.

(49) O aluno *parou de pintar* o desenho durante dois dias.

2.4.1.8. *Acabar/terminar (de) + infinitivo*

«Acabar/terminar (de) + infinitivo» são verbos de operação aspetual que se reportam à finalização/conclusão de uma situação e, tal como o anterior, aplicam-se unicamente a processos e processos culminados. Como a sua função central é marcar a fase terminal das situações, o seu resultado é normalmente uma culminação (cf. (50)). Com processos culminados, o operador aspetual «parar (de)» distingue-se de «acabar (de)» porque denota uma cessação da atividade, mas não a sua completude (cf. (51)). A perífrase «acabar de + infinitivo» pode também apresentar uma vertente temporal, expressando anterioridade recente com relação a um ponto de referência que coincide com o momento da fala ou com um momento anterior ao momento da fala (cf. (52)). Este operador aspetual tem, portanto, um **valor terminativo**.

(50) O aluno *acabou de escrever* a composição.

(51) O aluno *parou de escrever* a composição.

(52) O aluno *acabou de sair*.

2.4.1.9. *Costumar + infinitivo*

«Costumar + infinitivo» é uma perífrase de aspeto habitual, isto é, que expressa uma situação frequente de um determinado sujeito (cf. (53)). Do ponto de vista da situação, é compatível apenas com eventos iteráveis, já que é uma perífrase verbal que traduz habitualidade. A iteratividade é uma condição necessária para a expressão desta variedade aspetual, uma vez que esta construção se caracteriza por predicar o hábito adquirido por um sujeito depois de ter repetido um evento um certo número de vezes. Nesse sentido, os estados não faseáveis não são compatíveis com esta perífrase (cf. (54)), dado que apresentam características permanentes de um sujeito ao longo da vida, sendo impossível a sua repetição. Este operador aspetual tem, portanto, um **valor habitual**.

(53) O aluno *costuma estudar* todas as tardes.

(54) *O aluno *costuma ter* olhos azuis.

2.4.1.10. *Voltar a + infinitivo*

«Voltar a + infinitivo» é usado com valor aspetual reiterativo. Este operador indica a repetição de um evento sem mencionar o número de vezes que a situação se reitera (cf. (55)). É naturalmente incompatível com verbos como *nascer* ou *morrer* (podendo ser utilizados apenas em sentido metafórico), uma vez que estes predicados expressam um evento por si só irrepetível. Também pode construir-se com predicados que denotam eventos durativos, a não ser que o seu produto final não possa ser repetido (cf. (56)). Este operador aspetual tem, portanto, um **valor reiterativo**.

(55) O aluno *voltou a prejudicar* a aula.

(56) *O aluno *voltou a comer* a (mesma) maçã.

2.4.2. Perífrases Temporais do Português

Entre as perífrases temporais mais utilizadas no Português europeu destacam-se a construção perifrástica «ir + infinitivo» e «haver (de) + infinitivo».

2.4.2.1. *Ir + infinitivo*

Uma das formas mais comuns de expressar futuro é através de um verbo de movimento, normalmente *ir*, numa forma finita, seguido do verbo pleno, na forma infinita, ou seja, através da construção perifrástica «ir + infinitivo» (cf. (57)). De acordo com Lima (2001), este verbo adquiriu progressivamente a função de auxiliar de futuro no Português atual porque a uma forma do verbo de movimento *ir*, segue-se uma oração infinitiva final, que exprime o objeto da intenção envolvida em *ir*. «Assim, devemos acentuar a importância da presença de três traços comunicativos fundamentais: os traços semânticos “movimento” e “intenção” – veiculados pelo significado de *ir* – e o traço “futuro” – inferível pragmaticamente a partir da presença simultânea de *ir* e da oração que exprime o objeto desta acção (ou seja, a sua “finalidade”) no mesmo contexto» (Lima, 2001: 125).

(57) O aluno *vai almoçar* na escola.

É possível verificar a presença desses três traços comunicativos na construção perifrástica do exemplo (57), já que “almoçar” implica movimento e intenção num tempo futuro relativamente ao de *ir*.

Segundo Almeida (1980), Silva (2002) e Gibbon (2000) citados por Fonseca (2010), a perífrase verbal «ir + infinitivo» resulta do esvaziamento semântico do significado original de deslocamento do verbo pleno *ir* que, através de um processo de gramaticalização⁸, foi recategorizado como verbo auxiliar, exprimindo futuridade quando se faz acompanhar por um verbo principal. Este processo de auxiliarização é explicado, em grande medida, por uma passagem do seu sentido espacial intrínseco a um sentido prospetivo temporal, fundamentada numa relação entre as categorias tempo

⁸ Segundo o Dicionário Terminológico, a gramaticalização consiste num processo de mudança linguística pelo qual uma palavra muda de estatuto morfológico: deixa de ser uma palavra lexical e torna-se uma palavra ou morfema funcional ou gramatical.

e espaço (Bybee & Pagliuca, 1987; Hopper & Traugott, 1993/2003; citados por Oliveira & Olinda, 2008).

2.4.2.2. *Haver (de) + infinitivo*

A perífrase «haver (de) + infinitivo» também expressa futuridadade relativamente ao momento de enunciação (cf. (58)). Aliado a este valor de posterioridade, esta perífrase pode também apresentar um valor modal desiderativo, exprimindo um desejo do falante (cf. (59)). Esta perífrase pode ainda veicular uma componente modal com um valor de necessidade, como no exemplo (60).

(58) O aluno *há de ler Os Lusíadas*.

(59) *Hei de entrar* no curso que desejo, der por onde der.

(60) O aluno *há de passar* de ano a bem ou a mal.

2.4.3. *Perífrasis tempoaspectuales do Espanhol*

De acordo com a gramática da Real Academia Espanhola (2010), a designação “tempoaspectuales” surge da dificuldade em traçar limites entre as perífrases de valor temporal e as perífrases de valor aspetual, o que conduz a todo um conjunto de tentativas de divisão destas construções perifrásticas em subclassificações, mas nenhuma delas goza ainda de aceitação geral. Este desacordo resulta, normalmente, ou do facto de as características que as separam se aplicarem unicamente a alguns dos seus usos ou porque os limites entre algumas dessas subclassificações não são de todo claros, dado que certas perífrases expressam informação temporal e aspetual simultaneamente. Assim, optamos por realizar a análise de algumas das perífrases verbais mais frequentemente lecionadas no nível de ensino a que se aplica o presente estudo, tendo por base as descrições realizadas por García Fernández (2006) e pela Real Academia Espanhola (2010).

2.4.3.1. *Empezar a + infinitivo*

«*Empezar a + infinitivo*» é uma perífrase aspetual incoativa ou de fase, focalizando o começo de um evento (cf. (61)), mas aceitando também verbos de estado (cf. (62)). No entanto, é importante mencionar duas restrições: não pode combinar-se com situações estritamente pontuais, dado que não pode marcar o início do evento (cf. (63)), nem é possível com estados que denotem propriedades inalienáveis ao sujeito, uma vez que estas, normalmente, não têm início nem fim (cf. (64)). Além de representar o começo de uma situação, esta tende a criar predicados que denotam duração, de modo que também pode expressar o ingresso em situações que podem decompor-se em um número indeterminado de situações individuais (cf. (65)). Esta construção perifrástica tem, portanto, um **valor incoativo/ingresivo**.

(61) El alumno *empezó a escribir* el texto.

(62) La alumna *empezó a tener* miedo.

(63) *Animado por los compañeros, el alumno *empezó a marcar* un gol.

(64) *Hoy la alumna *empezó a tener* ojos azules.

(65) El profesor *empezó a ver* películas románticas.

2.4.3.2. *Pasar a + infinitivo*

«*Pasar a + infinitivo*» é considerada também uma perífrase de fase, denotando uma transição para um novo estado ou uma nova situação, ou seja, localiza a situação denotado pelo infinitivo como continuação de outra ou outras situações (cf. (66)). É uma forma perifrástica que tende a aplicar-se como perífrase de fase inicial usada preferencialmente com estados, ainda que seja restrito o seu uso com estados que expressem propriedades inalienáveis ao sujeito, devido ao carácter permanente dessas propriedades (cf. (67)). Esta construção perifrástica tem, portanto, um **valor incoativo/ingresivo**.

(66) El alumno *pasó a comer* en el colegio.

(67) *Hoy la alumna *pasó a tener* ojos azules.

2.4.3.3. *Continuar/Seguir + gerundio*

«*Continuar + gerundio*» e «*seguir + gerundio*» pressupõem que a situação denotada tem lugar num momento anterior e persiste ou mantém-se no momento da fala, daí que possa ocorrer com o advérbio “*todavía*” (cf. (68)). Estas implicam a realização de uma mesma situação em intervalos temporais distintos sem qualquer interrupção, isto é, sem que sejam assinalados o seu princípio e o seu final (imperfectividade). Os processos e os estados são predicados que, pela sua natureza atética, resultam adequados com esta perífrase (cf. (69)). Esta construção perifrástica tem, portanto, um **valor continuativo/ imperfectivo**.

(68) El profesor todavía *continúa enseñando* las perífrasis verbales.

(69) El alumno *sigue escribiendo* para el periódico de su colegio.

2.4.3.4. *Estar + gerundio*

«*Estar + gerundio*» é uma perífrase de grande frequência no Espanhol atual e caracteriza-se pelo seu contorno aspetual particular, uma vez que adquire um grande número de efeitos contextuais, que dependem, por um lado, do tempo verbal em que aparece e, por outro, do tipo de situação denotada pelo verbo na forma não pessoal e seus complementos. A leitura progressiva é considerada a mais característica desta construção, traduzindo o desenrolar de uma situação, normalmente de caráter durativo, de cujo início ou o final não se diz nada e que se encontra a decorrer exatamente no momento da enunciação, sendo compatível com marcadores temporais como “*ahora*” e “*en este momento*” (cf. (70)). Nos casos em que estas construções apresentam o auxiliar no Presente, Pretérito Imperfeito, Futuro ou Condicional, as mesmas traduzem um valor imperfectivo, dado que focalizam um único ponto no desenvolvimento da situação (cf. (71)). Já se esse verbo surge no Pretérito Perfeito Simples ou em qualquer tempo composto, estas assumem um caráter “*destelizador*” (cf. García Fernández, 2006), uma vez que não afirmam a consecução da meta intrínseca das respetivas situações (cf. (72)). A utilização de tempos verbais compostos atribui ainda a esta perífrase um valor continuativo, focalizando um evento desde o seu início até ao ponto central do seu desenvolvimento sem afirmar o seu final (cf. (73)). A sua principal restrição diz respeito

aos estados não faseáveis (cf. (74)), sendo apenas compatível com predicados estativos sempre e quando estes se aproximem dos eventos e sejam interpretados de forma dinâmica (cf. (75)). Esta construção perifrástica tem, portanto, um **valor progressivo/ continuativo/ imperfectivo/ durativo**.

(70) Los alumnos *están cantando* en este momento.

(71) La profesora *está escribiendo* los contenidos.

(72) El alumno *estuvo pintando* el dibujo.

(73) La alumna *ha estado escribiendo* hasta ahora y necesita escribir más.

(74)* El alumno *está siendo* bonito.

(75) El alumno *está siendo* tonto.

2.4.3.5. *Andar + gerundio*

«*Andar + gerundio*» apresenta um valor semelhante à forma perifrástica «*estar + gerundio*», não implicando que a situação denotada pela predicação chegue a completar-se. Esta perífrase pode expressar valor imperfectivo continuativo, focalizando parte de uma situação sem marcar o seu início e o seu final (cf. (76)), mas também habitual, traduzindo o hábito de um sujeito (cf. (77)). No obstante, é uma perífrase que também descreve situações que se desenvolvem com interrupções ou de um modo intermitente. Estas interrupções podem ocorrer dentro de uma única situação, o que sugere que o processo não se desenvolve de maneira contínua (cf. (78)) ou de situações diferentes, em que a mesma situação se repete em momentos diferentes e com participantes também distintos (cf. (79)). Deste modo, esta é uma construção perifrástica que se combina, preferencialmente, com predicados durativos atélicos, uma vez que descreve situações que não se encontram orientadas para uma consecução, daí a sua compatibilidade com advérbios como *durante* (cf. (80)). No entanto, não deixa de ser possível com predicados durativos télicos, mas atribui-lhes uma interpretação iterativa (cf. (81)) ou de uma única situação, mas para a qual não se focaliza um final (cf. (82)). Esta construção perifrástica tem, portanto, um **valor frequentativo/ imperfectivo/ continuativo/durativo**.

- (76) El profesor *anda escribiendo* un libro.
- (77) La alumna *anda haciendo* gimnasio.
- (78) El alumno *anda pintando* un cuadro.
- (79) La profesora *andaba llamando por teléfono* a los padres de los alumnos.
- (80) El alumno *anduvo buscando* el bolso por toda la casa durante dos horas.
- (81) El profesor *anda escribiendo* artículos para diferentes revistas.
- (82) La alumna *anduvo* por la habitación haciendo la mochila.

2.4.3.6. *Dejar (de) + infinitivo*

«*Dejar de + infinitivo*» constitui uma perífrase de fase que expressa a interrupção de um estado de coisas (o seu abandono), mas não implica a sua finalização. Em si mesma, não contém informação sobre se a situação que estava a decorrer deixa de existir ou voltará a ser retomada no futuro. Isto permite compreender que, em combinação com predicados télicos, esta perífrase não permite afirmar a culminação do evento ou o seu fim natural e definitivo (cf. (83)). Assim sendo, normalmente, não é compatível com estados permanentes (cf. (84)) ou situações pontuais (cf. (85)), pois estes não são suscetíveis de interrupção. Contudo, é possível a sua combinação com algumas dessas situações pontuais, mas atribuindo-lhes um valor iterativo ou habitual (cf. (86)). A mesma ainda pode ter uma segunda interpretação que não diz respeito ao cessar de nenhum estado de coisas, mas ao solicitar a alguém que não omita a realização de uma certa situação (cf. (87)). Esta construção perifrástica tem, portanto, um **valor cessativo/terminativo**.

- (83) El alumno *dejó de escribir* el texto.
- (84) *El profesor *ha dejado de tener* ojos azules.
- (85) *El alumno *dejó de encontrar* su cartera.
- (86) La profesora *ha dejado de llegar* a las dos de la tarde.

(87) Cuando llegues al instituto, no *dejes de avisarme*.

2.4.3.7. *Parar (de) + infinitivo*

«*Parar de + infinitivo*» é também uma construção perifrástica de fase e, tal como «*dejar de + infinitivo*», denota o cessar de uma situação em curso, sendo mais frequente em frases negativas do que afirmativas (cf. (88)). Também no que reporta a características e restrições é equivalente em tudo à perífrase «*dejar de + infinitivo*» (ver secção anterior). Esta construção perifrástica tem, portanto, um **valor cessativo/terminativo**.

(88) El alumno no *paró de hablar* con compañera durante la clase.

2.4.3.8. *Acabar/Terminar (de) + infinitivo*

A perífrase «*acabar de + infinitivo*» pode ter uma vertente temporal, expressando anterioridade recente com relação a um ponto de referência que coincide com o momento da fala ou com um momento anterior ao momento da fala. Assim, expressa uma escassa distância temporal entre o momento de referência e o ponto em que se produz o estado de coisas de que se fala (cf. (89)). Neste sentido, trata-se de uma perífrase com valor sobretudo temporal. Mas também pode apresentar-se como perífrase de fase, traduzindo a fase final de uma situação, significado que comparte com a forma «*terminar de + infinitivo*». Deste modo, a sua combinação com estados é muito restrita, uma vez que grande parte das situações que estes apresentam não se pode associar um estado resultante (cf. (90)). Esta construção perifrástica tem, portanto, um **valor terminativo/resultativo**.

(89) El alumno *acaba de salir*.

(90) *El profesora *acaba de tener* ojos azules.

2.4.3.9. *Soler + infinitivo*

«Soler + infinitivo» é uma construção perifrástica que contribui para a criação de uma multiplicidade de situações sucessivas e denota, por isso, uma tendência a que certo comportamento se manifeste com regularidade (hábito) (cf. (91)), admitindo, normalmente, paráfrase com *generalmente* ou *casi siempre* (cf. (92)). É uma perífrase compatível apenas com situações iteráveis, dado que é uma construção que predica o hábito de um sujeito, adquirido depois de este ter repetido uma situação um certo número de vezes. Por esta razão, os estados permanentes não são compatíveis com esta perífrase, já que expressam as características ou o estado das coisas de um sujeito ao longo da sua vida, pelo que é impossível a iteração (cf. (93)). Esta construção perifrástica tem, portanto, um **valor frequentativo/habitual**.

(91) El alumno *suele llegar* retrasado.

(92) El alumno *casi siempre* llega retrasado.

(93) *La alumna *suele tener* ojos azules.

2.4.3.10. *Volver a + infinitivo*

«*Volver a + infinitivo*» é uma perífrase que também está associada a uma pressuposição temporal de que certo acontecimento similar ao que se apresenta foi realizado antes ou produziu resultados num momento anterior, ou seja, expressa a repetição de uma situação (cf. (94)) que, geralmente, admite paráfrase com “*de nuevo*” ou “*otra vez*” (cf. (95)). É uma perífrase incompatível com estados permanentes (cf. (96)) porque estes, normalmente, apresentam predicados homogéneos em toda a sua extensão temporal e com situações pontuais (cf. (97)) porque não é possível predicar-lhes uma repetição. Também é incompatível com situações durativas, quando estas apresentam um produto final que não pode ser repetido (cf. (98)). Esta construção perifrástica tem, portanto, um **valor reiterativo**.

(94) El alumno *volvió a leer* el libro.

(95) El alumno ha leído el libro *otra vez*.

(96) *El profesor *volvió a tener* los ojos azules.

(97)**Volvió a nacer*⁹.

(98)*La alumna *volvió a comerse* la (misma) naranja.

2.4.3.11. *Ir a + infinitivo*

«*Ir a + infinitivo*» é uma perífrase *tempoaspectual* que pode admitir vários usos modais ou retóricos. Contudo, apresenta uma dimensão predominantemente temporal e estável na língua espanhola, traduzindo um valor de posterioridade, o que faz dela intercambiável com formas de Futuro do Indicativo (cf. (99)). No que diz respeito ao seu valor aspetual, pode dizer-se que apresenta um valor prospetivo, dado que focaliza um momento de tempo que é imediatamente anterior ao começo da situação descrita (cf. (100)). Esta construção perifrástica tem, portanto, um **valor prospetivo/posterioridade**.

(99)La alumna *va a realizar* (*realizará*) *los deberes*.

(100) En este instante *va a empezar* la clase.

Com o desenvolvimento deste capítulo procurou-se realizar um enquadramento teórico das perífrases verbais no âmbito da Semântica. Assim, verificou-se que as construções perifrásticas a trabalhar ao longo deste estudo apresentam valores semânticos temporais e aspetuais distintivas, cujo conhecimento é essencial para o desenvolvimento do presente projeto de intervenção pedagógico-didático.

⁹ No entanto, esta predicação pode ser aceite num sentido metafórico, como em: “El alumno ha dicho que después del susto *volvió a nacer*”.

Capítulo III – Enquadramento do estudo

No terceiro capítulo começa-se por realizar uma breve descrição dos pressupostos de um projeto de investigação-ação a ter em conta neste estudo exploratório, ainda que este não possa fazer face a todos os princípios previstos para um projeto deste tipo (3.1.). Num segundo momento, explicitam-se os principais motivos para a seleção do tema em estudo (3.2.), mencionando todo um conjunto de hipóteses e objetivos pretendidos com a sua realização (3.3.). Depois procura-se descrever o contexto em que esta investigação teve lugar (3.4.), apresentando a escola (3.4.1) e procedendo a uma breve caracterização de cada uma das turmas (3.4.2). No último ponto, pretende-se demonstrar o lugar da gramática e, principalmente, das perífrases/complexos verbais nos diferentes documentos reguladores do ensino do Português e do Espanhol no ensino secundário (3.5.), como são: o *Programa de Português do Ensino Secundário* e o *Dicionário Terminológico* (3.5.1.), o *Programa de Espanhol do Ensino Secundário* e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (3.5.2.) e ainda o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (3.5.3.).

3.1. Projeto exploratório de investigação-ação

O presente projeto pretende ser um estudo exploratório baseado nos princípios da investigação-ação, uma metodologia que pressupõe todo um conjunto de práticas investigatórias que contêm em si uma intenção de transformação da realidade. Neste sentido, esta apresenta-se como uma metodologia de pendor interventivo, centrando-se, por um lado, numa reflexão crítica e, por outro, numa atitude operacional de práticas.

No âmbito educativo, a investigação-ação é «apresentada como a metodologia do professor como investigador e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave» (Coutinho, 2009: 358), mas nunca esquecendo o conceito de reflexão, sempre implícito para a compreensão dessa mesma prática. Ou seja, nesta metodologia, prática e reflexão apresentam-se como interdependentes, na medida em que o professor reflete sobre o ato educativo e faz das suas práticas e estratégias a base de novas teorias de ação. No sentido de melhorar o significado do ensino e,

consequentemente, das aprendizagens através de uma mudança de práticas, o professor começa por concretizar os seus atos educativos orientado por teorias que servem de base aos seus objetivos e depois desempenha o seu papel de investigador, olhando criticamente para as mesmas, desconstruindo-as e adaptando-as às realidades concretas com que contacta no seu dia-a-dia.

De acordo com Coutinho (2009: 360), «a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão». O mesmo autor apresenta, a partir da opinião de diversos outros autores, a investigação-ação como uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e regida pela necessidade de resolver problemas reais, com as seguintes características:

- Participativa e colaborativa, implicando uma coinvestigação entre os diferentes intervenientes no processo;
- Prática e interventiva, no sentido que não se limita a descrever um quadro teórico da realidade, mas intervém nessa mesma realidade.
- Cíclica, em que existe uma constante interligação entre teoria e prática, partindo-se das descobertas iniciais para uma implementação de mudanças e uma consequente avaliação das mesmas como forma de introduzir um novo ciclo.
- Crítica, partindo precisamente das críticas e autocríticas realizadas durante a investigação para promover a mudança e transformar os processos no sentido de melhorar as práticas.
- Autoavaliável, uma vez que as diferentes alterações são continuamente avaliadas, de modo, a adaptarem-se e a produzirem novos conhecimentos.

Em resumo, a investigação-ação fomenta a «capacidade de activar a consciência crítica dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular» (Coutinho, 2009: 375). Nesse sentido, esta é uma metodologia que fomenta: a melhoria das práticas educativas; o diálogo e a colaboração entre as diferentes partes envolvidas na

investigação; a criação de ambientes de partilha; a valorização da subjetividade dos diferentes intervenientes; e, acima de tudo, promove uma certa objetividade e capacidade de distanciamento através da reflexão crítica.

O projeto que se apresenta agora, embora tenha seguido, em termos globais, a filosofia da metodologia de investigação-ação, tem apenas uma natureza exploratória, uma vez que o contexto em que foi realizado não lhe permite o cumprimento de todos os pressupostos de um verdadeiro projeto de investigação-ação. De facto, as circunstâncias em que foi elaborado determinaram um número mais limitado de alunos, um problema mais circunscrito, assim como, a ausência de um plano de ação mais sistemático e temporalmente mais extenso.

3.2. O problema

Um dos primeiros motivos para o desenvolvimento deste projeto de investigação foi ter compreendido, através de leituras, da observação de aulas e da correção de alguns trabalhos dos alunos, que as perífrases verbais, pela colisão de formas nas duas línguas, se apresentam como um dos maiores problemas de aprendizagem dos alunos de Espanhol como língua estrangeira e que, por isso, requerem um reforço especial. No entanto, depois comecei também a observar que, mesmo em Português, embora os alunos conheçam e usem estas estruturas verbais de forma mais ou menos intuitiva com base na sua gramática interiorizada, quando chamados a refletir sobre o seu significado ou a usá-las em diferentes contextos revelam dificuldades. Por isso, a razão principal para este estudo era propiciar aos alunos o contacto com os diferentes valores que cada uma destas construções perifrásticas pode apresentar, no sentido de resolver as diferentes lacunas observadas.

De acordo com Rodríguez (2001), o ensino do espanhol como língua estrangeira acarreta dificuldades específicas em função da língua materna dos alunos e a estreita relação entre o Espanhol e o Português, desde o ponto de vista gramatical, apresenta-se como uma problemática peculiar, dado que as interferências¹⁰ se produzem

¹⁰ «Entendemos por interferencia la incidencia de elementos de la lengua materna (el portugués) en la producción lingüística de una lengua extranjera (el español)» (Benedetti, 2001: 9).

em maior grau. A proximidade entre estes dois idiomas faz com que diferentes orações, mesmo que não gramaticais, sejam compreendidas e, conseqüentemente que muitos dos erros cometidos tendam a fossilizar-se, daí a necessidade de uma pedagogia própria para os estudantes lusófonos de espanhol. Ainda que os dois idiomas tenham raízes comuns e sejam veículos de uma cultura similar, «hay divergências en virtud de las remodelaciones e innovaciones [...] que se han hecho a lo largo de la historia y que aún continúan, com forma y velocidade variable de lengua a lengua» (Rodríguez, 2001: 28).

Segundo os estudos realizados por Rodríguez (2001), as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos no que diz respeito às construções perifrásticas são nas estruturas: «*estar + gerundio*», «*continuar + gerundio*» ou «*ir a + infinitivo*» devido às equivocações resultantes das já mencionadas interferências. Em Português Europeu, os complexos verbais «*estar + infinitivo*» e «*continuar a + infinitivo*» correspondem às perífrases espanholas «*estar + gerundio*» e «*continuar + gerundio*» e, por isso, entre os erros mais frequentes, encontramos estudantes portugueses a dizer: “*estoy a estudiar” ou “*continúo a estudiar”, quando o correto seria “estoy estudiando” ou “continúo estudiando”. Também é muito comum a omissão da preposição *a* na perífrase verbal «*ir a + infinitivo*», já que a mesma se constrói em português sem *a*: «*ir + infinitivo*», como em “*Voy estudiar español” e não “Voy *a* estudiar español”. A realização de diferentes estudos contrastivos comprovam que esta interferência entre as formas perifrásticas das duas línguas não só ocorre, como «se repite en todos los niveles de aprendizaje: desde los principiantes hasta las etapas más avanzadas» (Duarte, 1999: 82).

No entanto, para além destes complexos verbais, incluímos também no nosso estudo outras perífrases verbais de uso mais frequente, nomeadamente aspetuais, cuja interpretação em diferentes enunciados resulta de algum modo problemática para a generalidade dos alunos, quer se apresentem na língua estrangeira ou na sua língua materna. Assim sendo, optou-se por analisar, além da perífrase temporal «*ir + infinitivo*» (*ir a + infinitivo*), as perífrases aspetuais: «*começar a + infinitivo*» (*empezar a + infinitivo*), «*continuar a + infinitivo*» (*continuar + gerundio*), «*estar a + infinitivo*» (*estar + gerundio*), «*deixar de + infinitivo*» (*dejar de + infinitivo*), «*acabar de +*

infinitivo» (*acabar de + infinitivo*), «voltar a + infinitivo» (*volver a + infinitivo*) e «costumar + infinitivo» (*soler + infinitivo*).

Em suma, pretende-se que os estudantes ao contactarem com os valores temporais e aspetuais destas perífrases verbais adquiram um conhecimento mais sólido e eficaz sobre essas estruturas, que lhes permita reconhecer, explicar e usá-las corretamente.

3.3. Objetivos do projeto

A implementação do presente projeto exploratório de investigação-ação parte da questão:

Será que a consciencialização linguística das propriedades temporais e aspetuais de diferentes perífrases verbais, a partir de laboratórios gramaticais, permite um conhecimento e um uso mais sólidos e eficazes deste tipo de estruturas?

Tendo por base esta questão, o objetivo deste estudo exploratório pressupõe a formulação de hipóteses como:

- O conhecimento do significado e da estrutura de cada uma das perífrases em estudo favorece: (i) a compreensão e interpretação de diferentes enunciados em que estas surjam e (ii) o uso correto destas estruturas em diferentes contextos;
- A aplicação de laboratórios gramaticais, promotores de um ensino através da descoberta, facilita a aquisição de conhecimento e de uma terminologia adequada para o conhecimento e o uso destas estruturas.

De acordo com as hipóteses colocadas é possível compreender que este projeto de investigação tem como principais objetivos:

- (i) proporcionar aos alunos conhecimentos que lhes permitam compreender e interpretar enunciados que envolvem perífrases verbais;
- (ii) conseguir que os estudantes sejam capazes de identificar os diferentes

- elementos linguísticos que compõe cada uma dessas estruturas verbais;
- (iii) facilitar através do ensino por descoberta o estabelecimento de diferenças e semelhanças entre essas perífrases verbais no sentido de que os alunos compreendam que podem usar diferentes modos verbais (Infinitivo ou Gerúndio) e que podem ter diferentes valores temporais e aspetuais;
 - (iv) e ainda evitar que, no caso do espanhol, se produzam erros resultantes da interferência da língua materna na aprendizagem dessas formas perifrásticas na língua estrangeira.

3.4. Contexto de intervenção

3.4.1. A escola

A aplicação deste projeto teve lugar no Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º 3, um agrupamento criado a 4 de julho de 2012 e constituído por dez instituições de ensino público, que vão desde jardins-de-infância até à escola sede do agrupamento: a Escola Secundária de Rio Tinto, onde ocorre precisamente esta intervenção. É uma escola criada em 1982 e que abrange uma área considerável do concelho de Gondomar, uma vez que acolhe alunos das freguesias de Rio Tinto, Baguim do Monte e Fânzeres. De acordo com o seu Projeto Educativo, apesar de ser um centro educacional assente numa realidade socioeconómica pautada por uma baixa qualificação da população e associada frequentemente a défices culturais e à ausência de competências parentais, os diferentes agentes educativos revelam-se claramente disponíveis a contornar esta realidade e a potenciar uma implementação de estratégias que os minimizem. Neste sentido, é uma escola que demonstra que as vulnerabilidades do contexto não reduzem o grau de expectativas positivas face às possibilidades de sucesso pessoal, social e académico dos educandos, sendo antes encaradas como realidades desafiantes que promovem o comprometimento profissional e social dos membros da organização e potenciam sinergias na busca de valor para os alunos e a comunidade. Para terminar, é ainda possível acrescentar que no que diz respeito ao aspeto comportamental é um centro educativo marcado por ocorrências disciplinares pontuais e facilmente resolvidas

a nível interno.

3.4.2. As turmas

3.4.2.1. Breve caracterização da turma de português

Na área disciplinar de português, trabalhei com um grupo de 12.º ano (12.ºD) e outro de 11.º (11.º D), ambos do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, tendo selecionado para o desenvolvimento deste projeto a turma de 11.º ano. A turma em estudo é constituída por 26 alunos (idades compreendidas entre os dezasseis e os dezoito anos) e apresenta um alto nível de rendimento escolar, sendo, por isso, distinguida pela própria escola como turma “delta”. No âmbito escolar, a noção de turma “delta” é, geralmente, utilizada para designar um grupo formado, na sua globalidade, por alunos com um elevado grau de conhecimento e sucesso escolar e uma distintiva percentagem de classificações elevadas. A opção pelo 11.º D deveu-se a fatores como: a atribuição de um maior número de tempos de lecionação nesta turma; o bom comportamento, atitude e empenho dos alunos em sala de aula; a adequação do conteúdo ao nível de ensino; e, principalmente, ao desafio que constitui a aplicação deste projeto num grupo com estas características, já que o nível de exigência das propostas apresentadas pelo professor deve aumentar significativamente, de modo a motivar os alunos para o seu cumprimento. Esta seleção deveu-se ainda a diversas observações realizadas na turma em questão e que permitiram compreender que, apesar da elevada capacidade de aprendizagem, estes alunos quase não contactam com a gramática de uma forma explícita e autónoma, o que resulta em algumas dificuldades no que diz respeito à aplicação e utilização de uma terminologia própria deste tipo de conteúdos, como as noções de “semântica” ou de “complexo verbal”.

3.4.2.2. Breve caracterização da turma de espanhol

Na área disciplinar de espanhol, trabalhei com um grupo de 10.º ano (10.º M) e um grupo de 11.º ano (11.º M), ambos do curso científico-humanístico de Línguas e

Humanidades, tendo selecionado para o desenvolvimento deste projeto a turma de 10.º ano. A turma em estudo é constituída por 29 alunos (idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos) e que, na sua globalidade, apresenta um bom nível de comportamento, companheirismo e disponibilidade. No entanto, é também um grupo com diversos problemas familiares, o que, por vezes, condiciona o seu grau de esforço, atenção e, principalmente, de concentração no processo de ensino-aprendizagem. A opção pelo 10.º M deveu-se a fatores como: a atribuição de um maior número de tempos de leção nesta turma; o bom comportamento, atitude e empenho dos alunos em sala de aula; a adequação do conteúdo ao nível de ensino; e, principalmente, ao facto de ser um grupo de iniciação (nível A1), ainda sem qualquer contacto com os conteúdos em estudo na língua meta, o que permitiu antever possíveis dificuldades resultantes da interferência da língua materna e, com isto, uma maior adequação e adaptação dos planos de aula e dos materiais aos objetivos deste projeto. A observação de aulas permitiu ainda compreender que estes alunos se revelam despreparados para a explicitação de conteúdos gramaticais, o que também reforçou a intenção de aplicar este projeto no grupo mencionado.

3.5. A gramática e as perífrases verbais nos documentos orientadores

3.5.1. Programa de Português do Ensino Secundário (PPES) e o Dicionário Terminológico (DT)

O *Programa de Português do Ensino Secundário* começa, desde logo, por apresentar o Funcionamento da Língua como uma componente fundamental para o aprofundamento da consciência linguística. Por outras palavras, esta componente deve proporcionar ao aluno um aliar da prática à reflexão, já que constitui condição indispensável para o aperfeiçoamento do uso da língua, permitindo a identificação de possíveis dificuldades e a consequente consciencialização das estruturas linguísticas a usar em diferentes contextos.

Para além de destacar a relevância do Funcionamento da Língua como componente autónoma, o PPES realça também a importância da transversalidade desta

componente relativamente a todas as outras, tal como se pode depreender a partir da leitura da citação seguinte:

«Na expressão escrita, os alunos desenvolvem mecanismos que lhes permitem manipular eficazmente estruturas linguísticas, discursivas e semânticas que assegurem a continuidade temática e a progressão informativa de um texto, o que pressupõe uma reflexão e sistematização sobre os processos que garantem a coesão, a coerência e a adequação textuais. Na leitura, para além de outros saberes, é fundamental o material linguístico (léxico, estruturas sintácticas e ordenação da informação). Na compreensão e expressão oral, os padrões entoacionais (mecanismo fundamental para a segmentação e agrupamento de constituintes, diferenciação de tipos de frases, marcação de ênfase e contraste e expressão de atitudes) desempenham um papel fundamental na organização do discurso, contribuindo para a sua coesão e configurando diferentes estratégias de fluência e de adaptação a actividades orais específicas» (PPES, 2002: 26).

Nesta perspetiva, a componente Funcionamento da Língua visa o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos, exercitando os processos cognitivos que estimulam um desenvolvimento holístico da personalidade do aluno-utilizador da língua, com realce para a autoconfiança nas relações interpessoais. A análise gramatical contribui, deste modo, para promover uma aprendizagem significativa da língua, no sentido em que fomenta uma melhor comunicação (cf. PPES, 2002).

O PPES propõe ainda que a competência de comunicação seja promovida a vários níveis associados entre si: «o nível semântico, no qual se seleccionam conceitos e representações de diferentes categorias (que constituem o conteúdo informativo dos actos de linguagem); o nível pragmático, em que se seleccionam os tipos de acção verbal e se marcam as componentes do conteúdo informativo; o nível lexical, em que se seleccionam as unidades lexicais adequadas às opções semântico-pragmáticas; o nível sintáctico, em que se seleccionam as formas de combinação e ordenação das unidades

lexicais de modo a produzirem-se construções adequadas às opções semântico-pragmáticas; o nível fonológico, que envolve a pronúncia das palavras e a entoação das palavras e das frases e o ritmo de elocução» (PPES, 2002: 25-26).

O presente estudo centra-se no âmbito da Semântica, definida pelo *Dicionário Terminológico*¹¹ como a «disciplina da linguística que se ocupa do estudo da componente do significado de enunciados que é exclusivamente dependente do conhecimento lexical e gramatical». Conforme mencionado no capítulo anterior, o nível semântico pode apresentar duas vertentes: o estudo do sentido das palavras e das relações semânticas que se podem estabelecer entre as unidades lexicais, a que se atribui a designação de Semântica lexical, ou o sentido de unidades maiores cujo significado é determinado pelo significado dos seus constituintes e da forma como estes se combinam, a denominada Semântica frásica (cf. Oliveira, 2003; Fromkin & Rodman, 2006; Mateus & Villalva, 2006). O presente estudo, ao dedicar-se à análise de valores aspetuais e temporais de diferentes complexos/perífrases verbais, envolve, mais precisamente, a Semântica frásica, que, como referido, se ocupa de aspetos do significado de unidades maiores (frases ou expressões), de modo a completar a especificação do valor semântico da estrutura frásica. Neste sentido e como é possível verificar, este conteúdo surge como um dos conteúdos declarativos nomeados para o 11.º ano (conforme quadro 3), nível de ensino ao qual foi aplicado o presente estudo.

| Compreensão/expressão oral | Escrita | Leitura | Funcionamento da Língua |
|--|--|---|--|
| Conteúdos Declarativos 11.º Ano | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto Intencionalidade comunicativa Relação entre o locutor e o enunciado Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreensão <ul style="list-style-type: none"> Publicidade Debate Discurso político Produção <ul style="list-style-type: none"> Textos de apreciação crítica Debate (participação) Textos publicitários Exposição | <ul style="list-style-type: none"> Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto Intencionalidade comunicativa Relação entre o locutor e o enunciado Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunicado Reclamação/Protesto Resumo de texto expositivo-argumentativo Síntese de texto expositivo-argumentativo Textos de apreciação crítica Textos expressivos e criativos Textos expositivo-argumentativos | <ul style="list-style-type: none"> O verbal e o visual ⁽¹⁾ <ul style="list-style-type: none"> a imagem na publicidade, no desenho humorístico e na ilustração funções argumentativa e crítica <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Textos informativos diversos e os seguintes dos domínios transacional e educativo: <ul style="list-style-type: none"> artigos científicos e técnicos comunicado reclamação protesto Textos dos media ⁽²⁾ <ul style="list-style-type: none"> artigos de apreciação crítica (sociedade, economia, política, cultura) publicidade Textos argumentativos <ul style="list-style-type: none"> discurso político leitura literária <ul style="list-style-type: none"> <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i>, P.º António Vieira (excertos) Textos de teatro <ul style="list-style-type: none"> leitura literária <ul style="list-style-type: none"> <i>Frei Luís de Sousa</i>, Almeida Garrett (leitura integral) Textos narrativos e descritivos <ul style="list-style-type: none"> leitura literária <ul style="list-style-type: none"> Um romance de Eça de Queirós (leitura integral) Textos líricos <ul style="list-style-type: none"> leitura literária: poesia de Cesário Verde | <p>Fonologia</p> <ul style="list-style-type: none"> Processos fonológicos Inserção, supressão e alteração de segmentos <p>Semântica lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> Significação lexical Neologia Estruturas lexicais <p>Semântica frásica</p> <ul style="list-style-type: none"> Expressões nominais Valor dos adjetivos Valor das orações relativas Valor dos advérbios Tempo, aspecto e modalidade <p>Pragmática e Linguística textual</p> <ul style="list-style-type: none"> Interação discursiva <ul style="list-style-type: none"> força ilocutória Processos interpretativos inferenciais <ul style="list-style-type: none"> pressuposição implicação conversacional figuras Texto Paratextos Tipologia textual |

Quadro 3 – Conteúdos declarativos de 11.º ano (Programa de Português do Ensino Secundário)

¹¹ Um outro documento regulador do ensino do Português, que «deve ser entendido como um documento de consulta, com função reguladora de termos e conceitos sobre o conhecimento explícito da língua, de forma a acabar com a deriva terminológica» (DT:

Como é possível observar na imagem 1, o DT elenca, justamente, como conteúdos no âmbito da Semântica, os valores aspetuais e temporais que as diferentes predicacões podem apresentar. Entre uma série de mecanismos linguísticos, estes valores podem ser veiculados por perífrases verbais, cujo conceito surge incluído no de “complexo verbal” no DT (cf. Imagem 2 abaixo). Ao longo deste trabalho, optamos pela utilização do termo “perífrase verbal” na descrição do estudo porque este é o termo usado em Espanhol, pelo que o seu uso pretende conferir uma maior uniformidade à análise dos dados referentes às duas disciplinas. De realçar que na intervenção pedagógico-didática em Português usámos o termo recomendado pelos documentos orientadores, isto é, complexo verbal.

No entanto, a utilização do DT, ao longo deste estudo, não se esgota na definição de “complexo verbal”, uma vez que outros termos e respetivas definições foram pertinentes para a abordagem do conteúdo em análise, como são a distinção entre: “evento” (*«uma das principais classes aspectuais, que se caracteriza por uma situação dinâmica, ou seja, que leva a uma mudança de estado e não necessariamente durativa, ou seja sem extensão temporal e sem um ponto final intrínseco»*) e “situação estativa” (*«uma das principais classes aspectuais, que se caracteriza por uma situação não dinâmica, ou seja, que não leva a uma mudança de estado, durativa, ou seja com extensão temporal e sem um ponto final intrínseco»*).

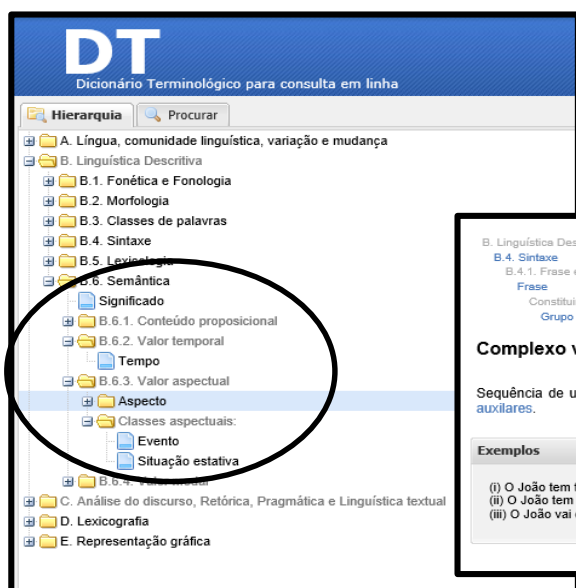
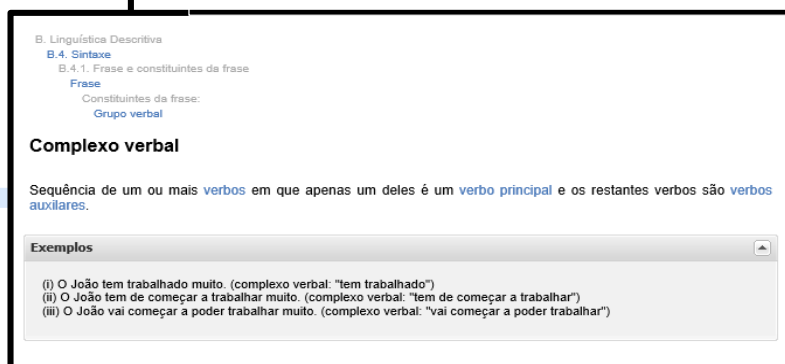


Imagem 1 – Página do Dicionário Terminológico para consulta em linha

Imagem 2 – Definição de *complexo verbal* no Dicionário Terminológico para consulta em linha



3.5.2. Programa de Espanhol do Ensino Secundário (PEES) e o Plan curricular del Instituto Cervantes

O *Programa de Espanhol do Ensino Secundário*, nível iniciação, apresenta os conteúdos gramaticais ao serviço de uma metodologia orientada para a ação e que privilegia o crescimento holístico do indivíduo, ou seja, em que o aluno é o centro da aprendizagem e as tarefas promovem significativamente a apropriação de recursos linguísticos que lhes permitam a utilização da língua em situações autênticas. Neste sentido, o PEES propõe o desenvolvimento da competência comunicativa, enquanto macrocompetência, que integra diferentes subcompetências (linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística) e contribui para o desenvolvimento das competências gerais dos alunos enquanto indivíduos (saber-ser, saber-fazer, saber-apreender).

Este documento sugere que os conteúdos gramaticais sejam apresentados através de um *“Enfoque por tareas”*, uma metodologia que concentra a sua atenção no processo, trabalhando todos as competências de um modo interrelacionado, tal como se processa na vida. Assim, o professor não parte dos conteúdos linguísticos (noções, funções, estruturas) para, de acordo com eles, estabelecer atividades; pelo contrário, organiza tarefas finais e, com base nestas, aborda as intermédias, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação. A sua principal finalidade é a promoção de ações significativas para os alunos e que exijam resolver situações de comunicação de uma forma global.

As perífrases verbais surgem, então, como um dos recursos gramaticais propostos, por este programa, para o 10.º ano de iniciação (conforme quadro 4), enquanto meio indispensável para o uso contextualizado da língua.

| | 10º | 11º | 12º |
|---|-----|-----|-----|
| Verbo | | | |
| • Presente do Indicativo: | | | |
| - verbos regulares | X | X | X |
| - verbos irregulares mais comuns | X | X | X |
| • " Pretérito indefinido " dos verbos mais frequentes, em contraste com o " pretérito perfecto de indicativo ", acompanhados dos respectivos "marcadores" temporais | X | X | X |
| • " Pretérito perfecto e imperfecto de indicativo " dos verbos regulares e dos irregulares mais frequentes | X | X | X |
| • " Futuro imperfecto de indicativo " dos verbos regulares e dos irregulares mais frequentes | | X | X |
| • " Condicional simple " dos verbos regulares e dos irregulares mais frequentes | | X | X |
| • " Subjuntivo " dos verbos regulares e dos irregulares mais frequentes | | X | X |
| • " Pretérito pluscuamperfecto de indicativo " | | X | X |
| • Outros tempos | | | X |
| • Gerúndios e participios | X | X | X |
| • Imperativo afirmativo | X | X | X |
| • Imperativo negativo | | X | X |
| • Perífrase: de uso mais corrente | X | X | X |
| • Outras perífrases | | X | X |
| • Contraste "hacer" / "estar", "haber" / "tener" | X | X | X |
| • Sintaxe dos verbos: "gustar", "preocupar" e "molestar" | X | X | X |
| • A voz passiva: formas e usos | | | X |

Quadro 4 – Conteúdos linguísticos de 10.º ano, iniciação (*Programa de Espanhol do Ensino Secundário*)

Apesar de todas as disposições proporcionadas pelo PEES, a sua concretização nem sempre constitui uma tarefa fácil, pelo que muitos dos profissionais ligados ao ensino do Espanhol como língua estrangeira se apoiam no "*Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*", já que este «goza de una amplísima aceptación y [...] constituye una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza» (PCIC: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).

Também o presente estudo se apoia neste documento orientador, que se apresenta como um referente indispensável para qualquer profissional interessado em dispor de descrições claras e concisas sobre os distintos conteúdos e objetivos a trabalhar ao longo dos diferentes ciclos de estudo. Esta ferramenta dispõe de um inventário especificamente de natureza gramatical, no qual procura ter em conta as últimas tendências das investigações linguísticas, defendendo a gramática como um todo integrado e em que «las cuestiones gramaticales se interpretan como un componente más de una competencia comunicativa situada en línea con el enfoque

general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación» (PCIC). Entre estas questões gramaticais é possível verificar (ver quadro 5), algumas observações sobre as perífrases verbais a trabalhar em cada nível de ensino, assim como a nomenclatura própria a utilizar nessa abordagem.

| 12. El sintagma verbal | |
|--|--|
| 12.1. El núcleo | |
| A1 | A2 |
| <p>Verbos predicativos</p> <ul style="list-style-type: none"> Psicológicos de emoción psíquica: <i>gustar</i> <p>Verbos copulativos o atributivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Ser</i> sin adjetivo <ul style="list-style-type: none"> Identificativo <i>Soy Elena.</i> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Pertenencia a una clase (origen, profesión, ideología, materia...) <i>Soy español. Soy estudiante.</i> Localización temporal <i>Es lunes</i> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificación con sustantivos y pronombres <i>Es él.</i> <i>Estar</i> sin adjetivo <ul style="list-style-type: none"> Localización espacial <i>Está aquí.</i> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.3.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Criterio distribucional, con adverbios de modo: <i>bien / mal</i> | <p>Verbos predicativos</p> <ul style="list-style-type: none"> Transitivos <i>escribir</i> [dos argumentos: agente + tema] <i>regalar</i> [tres argumentos: agente + tema + destinatario / meta] <i>Como a las dos</i> [transitivos sin tema expreso]. <i>trabajar, correr</i> [intransitivos] <i>nacer, crecer</i> [inacusativos] Psicológicos de emoción psíquica: <i>encantar</i> Psicológicos de emoción física: <i>doler</i> <p>Verbos auxiliares</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Verbo haber</i> en tiempos compuestos Perífrasis verbales <ul style="list-style-type: none"> Perífrasis aspectuales de gerundio: <i>estar + gerundio</i> <ul style="list-style-type: none"> [Hispanoamérica] Tendencia al uso de la perífrasis <i>estar + gerundio</i> con valor puntual <i>Está viniendo</i> [= viene]. Aspectos formales: colocación de los pronombres <i>Lo tengo que hacer. / Tengo que hacerlo. Voy a escribirle. / Le voy a escribir.</i> <p>[v. Gramática 7.1.2., 7.1.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Perífrasis aspectuales de infinitivo <i>ir a</i> [incoativas] <i>acabar de</i> [perfectivas] <i>empezar a</i> [ingresivas] <i>volver a</i> [reiterativas] |

Quadro 5 – As perífrases verbais no Plan Curricular del Instituto Cervantes

3.5.3. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) ou Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

O Quadro Europeu Comum de Referência procura estabelecer uma base comum que ultrapasse as barreiras da comunicação entre os diferentes profissionais que trabalham na área das línguas vivas e, consequentemente consiga um «desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura» (QECR, 2001:19).

A principal função deste documento é incentivar todos aqueles que estão envolvidos como parceiros no processo de ensino e aprendizagem de línguas a enunciar,

o mais clara e explicitamente possível, as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos. Neste sentido, descreve de forma exaustiva aquilo que os estudantes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. Ou seja, este documento não só descreve os conhecimentos, capacidades e atitudes que os aprendentes necessitam de desenvolver para serem utilizadores competentes dessa língua, como também as competências e estratégias que eles necessitam de desenvolver/construir para o conseguir.

No que respeita à competência gramatical, este instrumento entende-a como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar. Isto é, como a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo o conjunto de princípios que rege a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas.

No âmbito da competência gramatical são definidas diferentes subcompetências: a Fonologia, a Sintaxe, a Pragmática, a Morfologia e a Semântica. De acordo com o QECR, a competência Semântica, sobre a qual incide este estudo, «trata da consciência e do controlo que o aprendente possui sobre a organização do significado» (QECR), e divide-se em Semântica lexical, que aborda questões do significado das palavras, e a Semântica gramatical, que se refere ao significado de elementos, categorias, estruturas e processos gramaticais.

O objetivo deste documento não é promover o uso de uma teoria ou modelo de base gramatical, mas identificar alguns parâmetros e categorias largamente utilizadas na descrição desta organização gramatical e que encorajem os seus utilizadores a proceder às suas próprias escolhas e a assumir as consequências que daí advêm para a sua prática. Entre essas categorias está o *Aspeto* (como se pode ser no quadro 6) que constitui um dos âmbitos das perífrases verbais constituídas como conteúdo a trabalhar neste estudo.

| | |
|--|--|
| <i>elementos</i> , p. ex.: | morfes morfemas, raízes, afixos (prefixos, sufixos e infixos) palavras |
| <i>categorias</i> , p. ex.: | número, caso, género concreto/abstracto/contável/não-contável (mas- sivo) (in)transitivo/voz activa/passiva tempo passado/presente/futuro aspecto (im)perfectivo/progressivo |
| <i>classes</i> , p. ex.: | conjugações declinações classes abertas: nomes, verbos, adjectivos, advérbios classes fechadas (elementos gramaticais – ver sec- ção 5.2.1.1.) |
| <i>estruturas</i> , p. ex.: | palavras complexas e compostas sintagmas: (sintagma nominal, sintagma verbal, etc.) orações: (principal ou subordinante/subordinada, coordenada) frases: (simples, complexas) |
| <i>processos (descritivos)</i> , p. ex.: | nominalização afixação supletivismo gradação transposição transformação |
| <i>relações</i> , p. ex.: | regência concordância valência |

**Quadro 6 – Descrição da organização gramatical de acordo com Quadro Europeu
Comum de Referência para as línguas**

Com o desenvolvimento deste capítulo, procurou-se, essencialmente, apresentar os princípios e os objetivos do presente estudo exploratório, enquadrado na filosofia global da metodologia do projeto de investigação-ação. Foi também nossa intenção realizar uma breve contextualização do estudo no que diz respeito aos alunos e à escola. Por fim, procurou-se mostrar o lugar do conteúdo gramatical a abordar nos documentos orientadores do ensino nas duas línguas, de modo a não só fazer um enquadramento do conteúdo, mas também a esclarecer as opções tomadas e, em última instância, a justificar a aplicação de um projeto deste tipo e neste âmbito.

Capítulo IV – Descrição do desenho metodológico

O quarto capítulo é dedicado à apresentação do desenho metodológico em que se baseia o presente estudo exploratório nas duas áreas curriculares em referência, o Português e o Espanhol. Nesse sentido, o capítulo é dividido equitativamente por essas duas áreas, começando por ser apresentada a intervenção na disciplina de Português (4.1.), com a descrição dos diferentes instrumentos desenvolvidos: um pré-teste (4.1.1.), um primeiro laboratório gramatical (4.1.2.), um segundo laboratório gramatical (4.1.3.) e um pós-teste (4.1.4.); e depois a intervenção na disciplina de Espanhol (4.2.), que segue os mesmos moldes, sendo também descritos de um modo detalhado os instrumentos construídos: um pré-teste (4.2.1.), um primeiro laboratório gramatical (4.2.2.), um segundo laboratório gramatical (4.2.3.) e um pós-teste (4.2.4.).

4.1. Intervenção na disciplina de Português

Durante a minha prática profissional na área de Português, assisti a grande parte das aulas lecionadas pela orientadora, a todas as unidades didáticas propostas pela minha colega de estágio e lecionei um total de dez tempos letivos de cinquenta minutos. Na planificação das minhas aulas, tentei sempre incluir conteúdos gramaticais como: a tipologia dos atos ilocutórios (Unidade Didática baseada no *Sermão de Santo António*, do Padre António Vieira), as relações semânticas de hiponímia e hiperonímia e a função sintática do *vocativo* (Unidade Didática baseada em *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett), aspetos de significação lexical como a polissemia (Unidade Didática baseada em *Felizmente Há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro) e ainda o reconhecimento e análise de diferentes figuras de estilo, ao longo das diferentes unidades didáticas desenvolvidas.

Contudo, as aulas diretamente relacionadas com este projeto de investigação foram distribuídas do seguinte modo:

- 50 minutos para a aplicação do pré-teste;
- 100 minutos para o desenvolvimento do primeiro laboratório gramatical;

- 100 minutos para o desenvolvimento do segundo laboratório gramatical;
- 50 minutos para a aplicação do pós-teste.

Como já referido anteriormente, estas aulas centraram-se, então, no estudo das perífrases verbais, um tópico enquadrado no conteúdo gramatical *Tempo, Aspeto e Modalidade*, definido pelos documentos orientadores para este nível de ensino (11.º ano). Com a aplicação de laboratórios gramaticais, pretendeu-se, essencialmente, compreender se a consciencialização linguística do significado destas construções perifrásticas possibilitava um conhecimento mais sólido e eficaz deste tipo de estruturas. Assim, o objetivo das questões colocadas, ao longo desta investigação, foi fazer com que os alunos dominassem este conteúdo e, consequentemente tivessem consciência de que algumas situações têm fases e que eles próprios as podem representar em diferentes fases com recurso a alguns mecanismos linguísticos, como as perífrases verbais.

4.1.1. Aplicação de um pré-teste

A primeira fase do projeto de investigação consistiu na aplicação de um pré-teste (consultar *Anexo I*), realizado em 10 de dezembro de 2014, cujo principal objetivo foi aferir quais os conhecimentos que os alunos possuíam relativamente aos *valores aspetuais e temporais* das perífrases verbais selecionadas para este estudo.

Dado que as perífrases verbais com valor aspetual podem ser usadas para focalizar uma fase da situação descrita pela predicação, o objetivo da primeira questão foi verificar se os estudantes eram capazes de identificar essa fase. Para isso, foram apresentadas aos alunos algumas frases com uma instrução, como se pode observar no quadro 6¹²:

¹² Ao longo do presente capítulo, os cenários de resposta serão apresentados nos quadros com uma cor distinta do restante texto.

I. As frases seguintes representam diferentes situações. Refere que fases das situações estão representadas em cada frase.

- a) O Pedro *continua a ler* o livro → Fase intermédia (no seu prolongamento ou continuidade).
- b) A Cristina *está a limpar* a casa → Fase intermédia (no seu decurso ou progressão).
- c) A Maria *terminou de estudar* matemática → Fase final/terminal (representa a situação como finalizada ou concluída).
- d) O João *começou a escrever* a carta → Fase inicial (representa a situação no seu início).

Quadro 6 – Questão I do pré-teste de Português

O objetivo da segunda questão foi verificar se os estudantes eram capazes não só de fazer o inverso, ou seja, dada a descrição da fase, construir uma frase adequada, mas também localizar as situações nos intervalos de tempo indicados. Para cumprir com a primeira tarefa, os estudantes deveriam usar perífrases verbais com diferentes valores aspetuais e, para cumprir com a segunda tarefa, teriam de recorrer a diferentes tempos gramaticais. Nesse sentido, foi pedido aos estudantes que transformassem a frase: *O João estudou Espanhol*, de modo a ter a leitura indicada em cada alínea, utilizando para o efeito uma estrutura formada por dois verbos. As respostas esperadas eram as seguintes (cf. quadro 7):

II. Transforma a frase de modo a obter a interpretação pedida em cada alínea. Usa sempre dois verbos.

“O João estudou Espanhol.”

- a) Início da situação num intervalo de tempo passado → O João *começou a estudar* Espanhol.
- b) Decurso da situação no momento presente → O João *está a estudar* Espanhol.
- c) Continuidade da situação no momento presente → O João *continua a estudar* Espanhol.
- d) Término da situação num intervalo de tempo passado → O João *terminou/acabou de estudar* Espanhol.

Quadro 7 – Questão II do pré-teste de Português

A terceira questão visou aferir a capacidade dos alunos de distinguir situações com diferentes valores temporais e aspetuais. Para alcançar este objetivo, as frases foram agrupadas em pares, em que cada elemento tinha uma leitura temporal e/ ou aspetual diferente, como se pode no quadro 8:

III. Explica a diferença de significado dos pares de frases que se seguem.

1.
 - a) A Joana *prepara* o almoço todos os dias.
 - b) A Joana *está a preparar* o almoço.
2.
 - a) O João *continuou a ler* o jornal.
 - b) O João *voltou a ler* o jornal.
3.
 - a) A Maria *deixou de limpar* a casa.
 - b) A Maria *terminou de limpar* a casa.
4.
 - a) A Teresa *almoçará* em casa amanhã.
 - b) A Teresa *vai almoçar* em casa amanhã.
5.
 - a) A Ana *vai* à faculdade todos os dias.
 - b) A Ana *costuma ir* à faculdade todos os dias.
6.
 - a) Amanhã o Paulo *janta* em casa.
 - b) Amanhã o Paulo *vai jantar* em casa.

Quadro 8 – Questão III do pré-teste de Português

Com a alínea 1), pretendia-se verificar se os estudantes tinham consciência da diferença entre o uso do Presente do Indicativo com valor habitual por oposição à leitura de presente progressivo da perífrase verbal «estar a + infinitivo».

Na alínea 2), pretendia-se verificar se os estudantes eram capazes de entender que a segunda situação foi interrompida e recomeçada, enquanto a primeira não assistiu a interrupção e se prolongou no tempo.

No que respeita à alínea 3), pretendia-se verificar se os estudantes se demonstravam capazes de entender a primeira situação como interrompida, mas não como terminada, enquanto a segunda representava, precisamente, o término da situação.

Quanto à alínea 4), pretendia-se verificar se os estudantes tinham consciência da semelhança entre o uso do Futuro Simples e a perífrase verbal «ir + infinitivo» com

valor de futuro.

Com a alínea 5), pretendia-se verificar se os estudantes tinham consciência da semelhança entre o uso do Presente do Indicativo com valor habitual e a perífrase verbal «costumar + infinitivo».

Já com a alínea 6), pretendia-se verificar se os estudantes tinham consciência da semelhança entre o uso do Presente do Indicativo com valor de posterioridade e a perífrase verbal «ir + infinitivo». Em suma, as respostas esperadas eram as que são apresentadas no quadro 9:

1. *A Joana prepara o almoço todos os dias* representa uma situação habitual, enquanto *A Joana está a preparar o almoço* descreve a situação como estando a decorrer no momento de enunciação.
2. *O João continuou a ler o jornal* descreve uma situação que se prolongou num intervalo de tempo passado, enquanto *O João voltou a ler o jornal* representa uma situação que foi retomada depois de ter sido interrompida também no passado.
3. *A Maria deixou de limpar a casa* apresenta a situação como interrompida no passado e que, por isso, não foi terminada, enquanto a situação *A Maria terminou de limpar a casa* representa o término da situação também no passado.
4. *A Teresa almoçará em casa amanhã* e *A Teresa vai almoçar em casa amanhã*, é um par que a nível semântico não apresenta diferenças, uma vez que as duas traduzem posterioridade (futuro).
5. *A Ana vai à faculdade todos os dias* e *A Ana costuma ir à faculdade todos os dias*, também não apresenta diferença de sentido porque as duas traduzem habitualidade.
6. *Amanhã o Paulo janta em casa* e *Amanhã o Paulo vai jantar em casa*, não assiste a qualquer diferenciação semântica, dado que as duas transmitem posterioridade.

Quadro 9 – Cenário de resposta da questão III do pré-teste de Português

Quanto à última questão, teve como objetivo determinar se os estudantes eram capazes de mobilizar as perífrases verbais e os tempos gramaticais certos para representar situações de acordo com as indicações dadas. Esta última questão partilha o mesmo objetivo da questão dois, procurando, no entanto, verificar se os estudantes dominavam perífrases verbais que ainda não tinham sido objeto de avaliação. A fim de concretizar este objetivo, solicitou-se a transformação de uma frase, *O João leu o livro*,

de acordo com a descrição dada em cada alínea, usando sempre uma estrutura composta por dois verbos. Assim sendo, nesta última questão, era pretendido que os alunos chegassem às seguintes transformações do exemplo (cf. quadro 10):

IV. Transforma a frase de modo a obter a interpretação pedida em cada alínea. Usa sempre dois verbos.

“O João leu o livro.”

- a) Situação habitual no presente → O João *costuma ler* o livro.
- b) Situação interrompida e recomeçada num intervalo de tempo passado → O João *voltou a ler* o livro.
- c) Situação num momento futuro → O João *vai/irá ler* o livro.
- d) Situação interrompida num intervalo de tempo passado → O João *deixou/parou de ler* o livro.

Quadro 10 – Questão IV do pré-teste de Português

4.1.2. Desenvolvimento do primeiro laboratório gramatical

O primeiro laboratório gramatical de Português (consultar *Anexo II*) foi desenvolvido a partir dos resultados apresentados pelos alunos no mencionado pré-teste (que serão analisados no capítulo seguinte), tendo em conta as principais dificuldades reveladas e procurando aumentar o grau de complexidade das questões colocadas, de modo a que este grupo trabalhasse já com a terminologia adequada a este tema.

A primeira parte do laboratório gramatical procurou que os estudantes, de forma progressiva, procedessem ao agrupamento dos dados linguísticos disponibilizados (cf. quadro 11), em dois grandes grupos, representativos das duas classes aspetuais: as situações estativas e os eventos.

1. Observa as seguintes frases.

- a) Carlos da Maia é um rapaz formoso.
- b) Os cavaleiros conversaram.
- c) João da Ega tossiu.
- d) Afonso da Maia tem firmes princípios morais.
- e) Carlos da Maia viajou pelo mundo.
- f) O Conde de Gouvarinho bateu à porta.
- g) Afonso da Maia percorreu o Ramalhete.

Quadro 11 – Dados linguísticos do primeiro laboratório gramatical de Português

Para isso, deviam aplicar o teste do progressivo (“estar a + infinitivo”) e o teste do Imperativo, dois testes que permitem distinguir entre situações estativas e eventivas, verificando se os resultados eram gramaticais ou agramaticais. De acordo com esses resultados, deviam formar duas listas, conforma se explicita no quadro 12:

1.1. Estas frases podem ser organizadas em dois grandes grupos de situações. Para fazeres esta distinção, vais aplicar às frases os seguintes testes e assinalar as que produzem resultados agramaticais com um * (asterisco):

- i. O teste do progressivo (estar a).
- ii. O teste do Imperativo.

1.1.1. No teu caderno, agrupa as frases em duas listas, colocando na lista da esquerda as frases que produziram resultados agramaticais e na lista da direita as frases que resultaram gramaticais.

Grupo I – Agramaticais:

Carlos da Maia é um rapaz formoso.

Teste do progressivo: *Carlos da Maia está a ser formoso.

Teste do imperativo: *Carlos da Maia, sê formoso!

Afonso da Maia tem firmes princípios morais.

Teste do progressivo: *Afonso da Maia está a ter firmes princípios morais.

Teste do imperativo: *Afonso da Maia, tem firmes princípios morais!

Grupo II – Gramaticais:

Os cavaleiros conversaram.

Teste do progressivo: Os cavaleiros estão a conversar.

Teste do imperativo: Cavaleiros, conversem!

João da Ega tossiu.

Teste do progressivo: João da Ega está a tossir.

Teste do imperativo: João da Ega, tosses!

Carlos da Maia viajou pelo mundo.

Teste do progressivo: Carlos da Maia está a viajar pelo mundo.

Teste do imperativo: Carlos da Maia, viaja pelo mundo!

O conde de Gouvarinho bateu à porta.

Teste do progressivo: O conde de Gouvarinho está a bater à porta.

Teste do imperativo: Conde de Gouvarinho, bata à porta!

Afonso da Maia percorreu o Ramalhete.

Teste do progressivo: Afonso da Maia está a percorrer o Ramalhete.

Teste do imperativo: Afonso da Maia, percorra o Ramalhete!

Quadro 12 – Cenário de resposta para as questões 1.1. e 1.1.1. do primeiro laboratório gramatical de Português

O objetivo do passo seguinte do laboratório foi conduzir os estudantes numa reflexão sobre as características aspetuais das frases analisadas, identificando, assim, as propriedades aspetuais que distinguem os eventos das situações estativas. Nesse sentido, pediu-se aos estudantes que fizessem corresponder um conjunto de características a cada um dos grupos formados anteriormente, compreendendo assim que estes dois grupos de dados apresentam, de certo modo, características opostas (cf. quadro 13):

1.1.2. Observa atentamente os dois grupos de frases e faz corresponder as seguintes características a cada um dos grupos.

Grupo I – Situações estativas:

- Situações não dinâmicas, isto é, não conduzem a uma mudança do estado de coisas.
- Situações em que o constituinte com a função de sujeito não designa uma entidade que controla a situação.
- Situações que não têm implícito um fim.
- Situações que não têm fases.

Grupo II – Eventos:

- Situações dinâmicas, isto é, conduzem a uma mudança do estado de coisas.
- Situações em que o constituinte com a função de sujeito representa uma entidade que controla a situação.
- Situações que têm fases.
- Situações que têm implícito um fim.

Quadro 13 – Cenário de resposta para a questão 1.1.2. do primeiro laboratório gramatical de Português

Com o momento seguinte, pretendia-se que os alunos não só aprendessem a terminologia correta para designar cada um dos tipos de situações identificados nos exercícios anteriores, isto é, eventos e situações estativas, como também fizessem uma sistematização do que tinham descoberto até essa altura. Assim, os alunos deviam registar a conclusão através do preenchimento de um breve texto com lacunas, conforme quadro 14:

1.1.3. Regista a seguinte conclusão no teu caderno, completando os espaços em branco.

*Existem duas classes aspetuais ou tipos de situações, as **situações estativas** e os **eventos**.*

*As **situações estativas** são tipicamente situações: não dinâmicas isto é, não conduzem a uma mudança do estado das coisas; não têm implícito um ponto final; não têm fases; são situações em que o constituinte com a função de sujeito não designa uma entidade que controla a situação.*

*Os **eventos** são tipicamente situações: dinâmicas, isto é, conduzem a uma mudança do estado das coisas; têm normalmente um ponto final; têm fases; são situações que têm normalmente um constituinte com a função de sujeito que designa uma entidade que controla a situação.*

Quadro 14 – Cenário de resposta para a questão 1.1.3. do primeiro laboratório gramatical de Português

A segunda parte do laboratório gramatical procurou que os alunos, através do cumprimento de todo um conjunto de passos, compreendessem o valor aspetual de diferentes perífrases verbais e contactassem com a terminologia própria para designar esses mesmos valores.

Para isso, foi apresentado novamente um conjunto de dados linguísticos (cf. quadro 15), a partir dos quais os alunos tinham que começar por identificar e sublinhar os verbos auxiliares.

2. A forma como as situações são perspectivadas pode ser alterada com o recurso a determinados elementos linguísticos, nomeadamente a verbos auxiliares.

2.1. Sublinha os verbos auxiliares presentes nas frases.

I. Carlos exerceu medicina em Lisboa.

- a) Carlos começou a exercer medicina em Lisboa.

II. Afonso da Maia leu o seu livro.

- a) Afonso da Maia continuou a ler o seu livro.
b) Afonso da Maia voltou a ler o seu livro

III. Alencar recita um poema lindíssimo em todas as tertúlias.

- a) Alencar está a recitar um poema lindíssimo.

IV. Eça de Queirós escreveu *Os Maias*.

- a) Eça de Queirós terminou de escrever *Os Maias*.
b) Eça de Queirós deixou de escrever *Os Maias*.

Quadro 15 – Dados linguísticos e cenário de resposta para a questão 2.1. do primeiro laboratório gramatical de Português

Em seguida, os alunos tinham de explicar em que medida a afirmação apresentada na pergunta anterior era verdadeira e, assim, chegar à conclusão de que os verbos auxiliares podem alterar a forma como as situações são perspectivadas. A partir daí, tinham de indicar o tipo de informação aspetual transmitida por cada um desses verbos auxiliares, conforme realizado no quadro 16:

2.2. Refere em que medida a afirmação em 2 é verdadeira.

2.3. Indica que tipo de informação aspetual é transmitida pelos verbos auxiliares dos complexos verbais presentes nas alíneas das frases em I, II, III e IV.

I. Carlos exerceu medicina em Lisboa.

a) Carlos começou a exercer medicina em Lisboa → perspectiva a situação no seu início.

II. Afonso da Maia leu o seu livro.

a) Afonso da Maia continuou a ler o seu livro → perspectiva o prolongamento da situação.

b) Afonso da Maia voltou a ler o seu livro → perspectiva a repetição e/ou o retomar da situação.

III. Alencar recita um poema lindíssimo em todas as tertúlias.

a) Alencar está a recitar um poema lindíssimo → perspectiva a situação no seu decurso.

IV. Eça de Queirós escreveu *Os Maias*.

a) Eça de Queirós terminou de escrever *Os Maias* → perspectiva a situação no seu final.

b) Eça de Queirós deixou de escrever *Os Maias* → perspectiva a situação como interrompida.

Quadro 16 – Cenário de resposta para as questões 2.2. e 2.3. do primeiro laboratório gramatical de Português

Com base nas diferenças entre os eventos e as situações estativas, aprendidas na primeira parte deste laboratório, o objetivo do passo seguinte era que os alunos constatassem que as perífrases verbais em estudo não podem ser usadas com situações estativas do tipo *O Pedro foi um homem alto*¹³ e também tomassem consciência das razões que fundamentam esse impedimento. Para isso, os alunos deviam a partir de um exemplo dado, construir frases com as diferentes perífrases verbais e avaliar se os resultados eram, ou não, gramaticais (cf. Quadro 17).

¹³ Embora existam outros estados, os faseáveis, que podem ocorrer com algumas perífrases verbais (cf. Capítulo II, secção 2.3.), neste nível de ensino o aprofundamento desta questão não se justificava.

2.4. Verifica agora se esses verbos auxiliares podem ser usados para transmitir o mesmo tipo de informação aspetual com situações estativas, partindo do exemplo seguinte.

“Pedro foi um homem alto.”

- *O Pedro começou a ser um homem alto.
- *O Pedro continuou a ser um homem alto.
- *O Pedro voltou a ser um homem alto.
- *O Pedro está a ser um homem alto.
- *O Pedro terminou de ser um homem alto.
- *O Pedro deixou de ser um homem alto.

2.4.1. Tendo em conta as características dos eventos e das situações estativas, apresenta uma justificação para o resultado encontrado na resposta anterior.

Exemplo de resposta: A situação “Pedro foi um homem alto” é um situação estativa e, portanto, não pode ser caracterizada através de uma estrutura em fases porque é uniforme.

Quadro 17 – Cenário de resposta para as questões 2.4. e 2.4.1. do primeiro laboratório gramatical de Português

No sentido de organizar a informação estudada, os estudantes deviam, nesta fase, registar novamente as suas conclusões através de um exercício lacunar, conforme quadro 18:

2.5. Regista a seguinte conclusão no teu caderno, completando os espaços em branco.

- a) A informação aspetual das situações pode ser alterada através de verbos auxiliares, que, juntamente com o verbo principal no infinitivo, formam complexos verbais.
- b) Os verbos auxiliares expressam valores aspetuais diferentes:
 - O complexo verbal «Começar a + infinitivo» indica o início de uma situação, tendo um valor aspetual incoativo.
 - O complexo verbal «Continuar a + infinitivo» indica que uma situação se desenvolve/prolonga no tempo, tendo um valor aspetual durativo.
 - O complexo verbal «Voltar a + infinitivo» indica uma situação que foi interrompida e recomeçada, tendo um valor aspetual de repetição.
 - O complexo verbal «Estar a + infinitivo» indica uma situação em decorso, tendo um valor aspetual progressivo.
 - Os complexos verbais «Terminar de + infinitivo» e «deixar de + Infinitivo» indicam o final de uma situação, tendo um valor aspetual cessativo.
- c) Os verbos auxiliares que veiculam informação aspetual relativa às fases das situações têm mais restrições com situações estativas do que com eventos porque as situações estativas são uniformes e não têm fases.

Quadro 18 – Cenário de resposta para a questão 2.5. do primeiro laboratório gramatical de Português

De acordo com o mencionado no capítulo I, a aplicação de um laboratório gramatical supõe uma terceira fase dedicada à realização de exercícios de treino. Nesse sentido, foi construída uma ficha de trabalho (consultar *Anexo III*) com a finalidade de consolidar os conteúdos que foram objeto de reflexão ao longo dos diferentes passos propostos. Assim, a primeira alínea propunha a distinção aspetual entre duas situações, de modo a compreender se os alunos eram capazes de aplicar os testes aprendidos (*Teste do Progressivo* e *Teste do Imperativo*) e apontar as principais diferenças entre estas duas classes aspetuais (cf. quadro 19).

1.1. Analisa, justificando, o que distingue as seguintes situações a nível aspetual:

- a) "A obra de Eça de Queirós é grandiosa".
- b) "Eça de Queirós retratou a mentalidade portuguesa do século XIX".

a) Situação estativa

Testes:

- *A obra de Eça de Queirós está a ser grandiosa (Teste do Progressivo).
- *Obra de Eça de Queirós, sê grandiosa! (Teste do Imperativo).

Caraterísticas:

- Situações não dinâmicas, isto é, não conduzem a uma mudança do estado de coisas.
- Situações em que o constituinte com a função de sujeito não designa uma entidade que controla a situação.
- Situações que não têm implícito um fim.
- Situações que não têm fases.

b) Evento

Testes:

- Eça de Queirós está a retratar a mentalidade portuguesa do século XIX (Teste do Progressivo).
- Eça de Queirós, retrate a mentalidade portuguesa do século XIX! (Teste do Imperativo).

Caraterísticas:

- Situações dinâmicas, isto é, conduzem a uma mudança do estado de coisas.
- Situações em que o constituinte com a função de sujeito representa uma entidade que controla a situação.
- Situações que têm fases.
- Situações que têm implícito um fim.

Quadro 19 – Cenário de resposta para a questão 1.1. da primeira ficha de trabalho de Português

Nos pontos seguintes pretendia-se que os alunos identificassem, no texto apresentado, os diferentes complexos verbais e descrevessem a sua composição, de forma a compreender se tinham assimilado essas estruturas e os elementos que delas fazem parte, conforme se apresenta no quadro 20:

1.2. Regista as frases que no texto apresentam complexos verbais.

1.3. Descreve a composição desses complexos verbais.

- «começa a escrever» - “começar” (verbo auxiliar) + “a” (preposição) + “escrever” (verbo principal).
- «continua a manter» - “continuar” (verbo auxiliar) + “a” (preposição) + “manter” (verbo principal).
- «deixará de ser» - “deixar” (verbo auxiliar) + “de” (preposição) + “ser” (verbo principal).
- «voltar a discorrer» - “voltar” (verbo auxiliar) + “a” (preposição) + “discorrer” (verbo principal).
- «está a problematizar» - “estar” (verbo auxiliar) + “a” (preposição) + “problematizar” (verbo principal).
- «termina de escrever» - “terminar” (verbo auxiliar) + “de” (preposição) + “escrever” (verbo principal).

Quadro 20 – Cenário de resposta para as questões 1.2. e 1.3. da primeira ficha de trabalho de Português

Por último, era solicitado aos alunos que, usando a terminologia adequada, indicassem a informação aspetual transmitida por cada uma destas perífrases verbais, procurando-se compreender se os alunos eram já capazes de aplicar os conteúdos desenvolvidos pelo laboratório gramatical (cf. Quadro 21).

1.4. Indica, justificando e utilizando a terminologia adequada, que tipo de informação aspetual é transmitida por cada um desses complexos verbais.

- «começa a escrever» - indica o início de uma situação, tendo um valor aspetual incoativo.
- «continua a manter» - indica que uma situação se /desenvolve/prolonga no tempo, tendo um valor aspetual durativo.
- «deixará de ser» - indica o final de uma situação, tendo um valor aspetual cessativo.
- «voltar a discorrer» - indica uma situação que foi interrompida e recomeçada, tendo um valor aspetual de repetição.
- «está a problematizar» - indica uma situação em decurso, tendo um valor aspetual progressivo.
- «termina de escrever» - indica o final de uma situação, tendo um valor aspetual cessativo.

Quadro 21 – Cenário de resposta para a questão 1.4. da primeira ficha de trabalho de Português

Quanto à quarta e última etapa, que supõe a avaliação dessa aprendizagem, foi desenvolvida, num momento posterior, com a aplicação de um pós-teste.

4.1.3. Desenvolvimento do segundo laboratório gramatical

O desenvolvimento do segundo laboratório gramatical de Português (consultar *Anexo IV*) centrou-se no estudo do perífrase verbal «ir + infinitivo» com valor temporal de futuro e também na perífrase verbal aspetual «costumar + infinitivo» com valor habitual. A inclusão da perífrase «ir + infinitivo» procurou, principalmente, que os alunos soubessem que, além do valor aspetual (estudado no primeiro laboratório gramatical), as perífrases verbais também podem apresentar um valor temporal. Já no que se refere à opção pela perífrase «costumar + infinitivo», tem a ver com o facto desta perífrase, de valor eminentemente aspetual, ser diferente das trabalhadas no primeiro laboratório, uma vez que não remete para nenhuma fase das situações. No entanto, o seu estudo é relevante porque, como foi possível verificar no pré-teste, os alunos têm alguma dificuldade em identificar o seu valor e em usá-la. Para além disso, esta abordagem permitiu estabelecer paralelismos e diferenças com o Presente do Indicativo, aprofundando a questão do valor temporal e aspetual deste tempo gramatical.

A primeira parte deste segundo laboratório gramatical tinha, então, como principal objetivo trabalhar o valor temporal de futuro que pode ser transmitido, quer pela perífrase verbal «ir + infinitivo», quer pelo Presente do Indicativo.

Num primeiro momento, foram, então, apresentados aos alunos dados linguísticos, a partir dos quais tinham de transcrever os verbos presentes nas frases, de modo a que concluíssem que a primeira situação era representada por dois verbos, enquanto a segunda apenas por uma forma verbal. A partir daí, o estudo centrava-se na estrutura composta por dois verbos, sendo pedido aos alunos a sua descrição, designação e o tipo de relação que estabelece com o momento de enunciação, conforme apresentado no quadro 22:

1. Observa as seguintes frases.

- a) Carlos da Maia vai viajar na próxima semana.
- b) Carlos da Maia viaja na próxima semana.

1.1. Transcreve os verbos presentes nas situações apresentadas.

- a) "vai" e "viajar"
- b) "viaja"

1.2. Descreve a estrutura usada em a).

A estrutura "vai viajar" é composta por dois verbos: o verbo auxiliar "ir" e o verbo principal "viajar".

1.3. Como se designa?

A estrutura verbal usada em a) denomina-se complexo verbal.

1.3.1. Menciona que tipo de relação temporal se estabelece entre a situação representada na frase e o momento de enunciação, isto é, o tempo em que o enunciado é produzido.

A frase a) estabelece uma relação de posterioridade (futuro) em relação ao momento da enunciação.

Quadro 22 – Dados linguísticos e cenário de resposta das questões 1.1 a 1.3.1. do segundo laboratório gramatical de Português

Em seguida, pretendia-se que os alunos observassem as diferenças e semelhanças entre o uso da perífrase verbal «ir + infinitivo» e o Presente do Indicativo nas frases apresentadas (cf. quadro 23).

1.3. Compara a frase a) com a frase b) e refere em que medida são iguais e/ou diferentes.

As duas frases apresentadas traduzem um valor de posterioridade em relação ao momento da enunciação. No entanto, enquanto, no primeiro exemplo a ausência do modificador do grupo verbal "na próxima semana" não altera o seu valor de futuro, no segundo caso, é esse modificador do grupo verbal que atribui ao Presente do Indicativo esse valor de posterioridade.

Quadro 23 – Cenário de resposta para a questão 1.3. do segundo laboratório gramatical de Português

No sentido de organizar a informação estudada, os estudantes deviam, nesta fase, registar as suas conclusões através de um exercício lacunar, conforme quadro 24:

1.4. Regista a seguinte conclusão no teu caderno, completando os espaços em branco.

Em Português Europeu, o complexo verbal «ir + infinitivo» localiza situações num momento posterior ao tempo da enunciação. Este complexo verbal pode ocorrer com modificadores do grupo verbal, mas o seu uso não é obrigatório para manter essa leitura temporal.

O Presente do Indicativo também pode ter uma leitura de posterioridade. No entanto, este tempo gramatical só tem esta interpretação quando combinado com modificadores do grupo verbal que localizam a situação num intervalo de tempo posterior ao momento de enunciação.

Quadro 24 – Cenário de resposta para a questão 1.4. do segundo laboratório gramatical de Português

A segunda parte deste segundo laboratório tinha, então, como principal objetivo trabalhar o valor aspetual de habitualidade que pode ser transmitido, quer pela perífrase verbal «costumar + infinitivo», quer pelo Presente do Indicativo. Este segundo momento do laboratório procurou seguir o alinhamento do primeiro. Assim sendo, começou por ser solicitada aos alunos a transcrição dos verbos presentes nas frases, de modo a que concluíssem que a primeira situação era representada por dois verbos, enquanto a segunda apenas por uma forma verbal. A partir daí, o estudo centrava-se na estrutura composta por dois verbos, sendo pedido aos alunos a sua descrição, designação e o tipo de leitura que conferia à frase, conforme apresentado no quadro 25:

2. Observa as seguintes frases.

- a) Carlos da Maia costuma viajar todos os dias.
- b) Carlos da Maia viaja todos os dias.

2.1. Transcreve os verbos presentes nas situações apresentadas.

- a) “costuma” e “viajar”
- b) “viaja”

2.2. Descreve a estrutura usada em a).

A estrutura “costuma viajar” é composta por dois verbos: o verbo auxiliar “costumar” e o verbo principal “viajar”.

2.2.1. Como se designa?

A estrutura verbal usada em a) denomina-se complexo verbal.

2.2.2. Indica que tipo de leitura é veiculada por essa estrutura.

A perífrase verbal «costumar + infinitivo» atribui à frase uma leitura habitual.

2.2.3. Mostra se se mantém a mesma leitura quando retiras o modificador do grupo verbal.

Sem o modificador do grupo verbal “todos os dias”, a frase a) mantém a sua leitura de habitualidade.

Quadro 25 – Cenário de resposta das questões 2 a 2.2.3. do segundo laboratório gramatical de Português

Em seguida, pretendia-se que os alunos observassem as diferenças e semelhanças entre o uso da perífrase verbal «costumar + infinitivo» e o Presente do Indicativo nas frases apresentadas (cf. quadro 26).

2.3. Compara a frase a) com a frase b) e refere em que medida são iguais e/ou diferentes.

As duas frases apresentadas traduzem um valor de habitualidade. No entanto, enquanto, no primeiro exemplo a ausência do modificador do grupo verbal “todos os dias” não altera o seu valor habitual, no segundo caso, é esse modificador do grupo verbal que atribui ao Presente do Indicativo esse valor habitual.

Quadro 26 – Cenário de resposta para a questão 2.3. do segundo laboratório gramatical de Português

No sentido de organizar novamente a informação estudada, os estudantes deviam, nesta fase, registar a sua conclusão através do preenchimento de um breve texto com lacunas, conforme quadro 27:

2.4. Regista a seguinte conclusão no teu caderno, completando os espaços em branco.

O complexo verbal «costumar + infinitivo» tem um valor aspetual, na medida em que atribui à situação uma leitura habitual. Esta leitura pode ser reforçada pela ocorrência de modificadores do grupo verbal que exprimem habitualidade. A leitura habitual significa que a situação se repete ao longo de um intervalo de tempo que começa num tempo anterior ao momento de enunciação, verifica-se durante o momento da enunciação e prossegue depois dele.

Esta leitura habitual também pode ser transmitida com o Presente do Indicativo. Contudo, é necessário combiná-lo com modificadores do grupo verbal que exprimam habitualidade.

Quadro 27 – Cenário de resposta para a questão 2.4. do segundo laboratório gramatical de Português

Tal como no primeiro laboratório gramatical, foi proposta, como terceira etapa, a realização de uma ficha de trabalho com exercícios de treino (ver *Anexo V*), de modo a possibilitar a consolidação dos conteúdos aprendidos. Esta ficha apresentava uma banda desenhada, a partir da qual se pretendia que os alunos registassem frases com perífrases verbais e explicitassem o intervalo de tempo em que estas localizavam as diferentes situações (cf. quadro 28).

1.1. Regista as frases que no texto apresentam complexos verbais.

"Vou escrever um livro para a nova geração!"

"E quando o vais publicar?"

"Achas que algum jovem vai ler uma página inteira?"

1.2. Em que intervalo de tempo esses complexos verbais localizam as situações?

Estes complexos verbais localizam as situações num momento futuro.

Quadro 28 – Cenário de resposta para as questões 1.1. e 1.2. da segunda ficha de trabalho de Português

Em seguida, era solicitado aos alunos que transcrevessem também da banda desenhada outra forma de transmitir posterioridade e acrescentassem falas a esse diálogo, em que utilizassem essas duas formas de traduzir futuro, conforma se explicita no quadro 29:

1.3. Transcreve, do mesmo texto, outra forma de expressar a mesma relação temporal.

"A editora publica a minha criação nos próximos minutos".

1.4. Acrescenta mais falas ao diálogo em que empregues o mesmo complexo verbal e o Presente do Indicativo com igual interpretação temporal.

Exemplo: "Claro que algum jovem vai ler essa página".

"Então, na próxima semana, apresento a minha criação!".

Quadro 29 – Cenário de resposta para as questões 1.3. e 1.4. da segunda ficha de trabalho de Português

Num segundo momento desta ficha eram apresentadas duas frases, a partir das quais os alunos deveriam identificar a perífrase verbal e descrever a leitura que esta confere à frase em que se insere (cf. quadro 30).

2. Observa as seguintes frases:

- a) O Fernando costuma escrever livros para a nova geração.
- b) O Fernando escreve livros para a nova geração com regularidade.

2.1. Identifica nas frases anteriores o complexo verbal.

«costuma + escrever»

2.2. Descreve a leitura que esse complexo confere à frase.

Esta perífrase verbal confere à frase um valor de habitualidade.

Quadro 30 – Cenário de resposta para as questões 2.1. e 2.2. da segunda ficha de trabalho de Português

De seguida, os alunos tinham de indicar se essa leitura era partilhada pelas duas frases e, em caso disso se confirmar, qual o elemento linguístico que conferia esse valor habitual às duas situações, conforme se realiza no quadro 31:

2.3. Indica se a mesma leitura está presente na outra frase.

Essa leitura habitual também se verifica na segunda frase.

2.4. Identifica o elemento linguístico que confere a mesma leitura a essa frase.

O valor de habitualidade da segunda frase é transmitido pelo modificador do grupo verbal "com regularidade".

Quadro 31 – Cenário de resposta para as questões 2.3. e 2.4. da segunda ficha de trabalho de Português

Ainda relativamente a este valor de habitualidade, era solicitada aos alunos a criação de duas frases com aspetos da sua rotina, utilizando, para o efeito, as duas formas mencionadas nas alíneas anteriores (cf. quadro 32).

2.5. Completa as frases seguintes com as construções verbais estudadas de modo a obteres a leitura pedida.

Exemplo: "Eu costumo almoçar na escola."

"Venho, todos os dias, para a faculdade de autocarro".

Quadro 32 – Cenário de resposta para a questão 2.5. da segunda ficha de trabalho de Português

Por último, foi pedido aos alunos que completassem um conjunto de frases com os complexos verbais estudados, de modo a que obtivessem as leituras solicitadas, de acordo com o explicitado no quadro 33:

3. Completa as frases seguintes com as construções verbais estudadas de modo a obteres a leitura pedida.

- a) O João vai comprar (*comprar*) um carro novo (Leitura de futuro).
- b) A Maria e a Andreia costuma ir (*ir*) para a faculdade a pé (Leitura habitual).
- c) O Paulo casa (*casar*) no próximo ano (Leitura de futuro com um modificador do grupo verbal).
- d) O Fernando estuda (estudar) Espanhol todos os dias (Leitura habitual com um modificador do grupo verbal).

Quadro 33 – Cenário de resposta para a questão 3 da segunda ficha de trabalho de Português

Como mencionado a respeito do primeiro laboratório, a última etapa, que supõe a avaliação dessa aprendizagem, foi desenvolvida, num momento posterior, com a aplicação de um pós-teste.

4.1.4. Aplicação de um Pós-teste

Numa fase final, este desenho metodológico termina com a realização de um pós-teste (consultar *Anexo VI*). Este pós-teste procurou cumprir a fase de avaliação da aprendizagem proposta pelo laboratório gramatical, apresentando-se como um momento para refletir sobre os diferentes conhecimentos adquiridos relativamente ao problema estudado.

As questões elaboradas neste instrumento de avaliação eram do mesmo tipo das questões desenvolvidas para o pré-teste, permitindo uma comparação mais significativa entre os resultados obtidos antes e depois do desenvolvimento dos laboratórios gramaticais.

O objetivo da primeira questão foi verificar se os alunos eram capazes de distinguir entre eventos e situações estativas usando testes linguísticos. Nesse sentido, foram apresentadas aos alunos duas frases e solicitou-se a aplicação dos mencionados testes para identificar a que classe aspetual pertencia cada uma das situações descritas (cf. quadro 34):

I. As frases seguintes representam situações que pertencem a duas classes aspetuais distintas. Identifica a classe aspetual à qual pertence cada uma das situações, justificando a tua resposta com testes.

a) A Joana tem uma casa no Porto. – Situação estativa

Teste do progressivo: *A Joana está a ter uma casa no Porto.

Teste do imperativo: *Joana, tem uma casa no Porto!

b) A Joana pintou a sua casa no Porto. - Evento

Teste do progressivo: A Joana está a pintar a sua casa no Porto.

Teste do imperativo: Joana, pinta a tua casa no Porto!

Quadro 34 – Cenário de resposta para a questão I do pós-teste de Português

Com a segunda questão, pretendia-se aferir se os alunos eram capazes de explicitar algumas das características que permitem distinguir estas duas classes aspetuais, conforme apresenta o quadro 35:

III. Indica quatro características que distinguem estas duas classes aspetuais.

Situações estativas:

- Situações não dinâmicas, isto é, não conduzem a uma mudança do estado de coisas.
- Situações em que o constituinte com a função de sujeito não designa uma entidade que controla a situação.
- Situações que não têm implícito um fim.
- Situações que não têm fases.

Eventos:

- Situações dinâmicas, isto é, conduzem a uma mudança do estado de coisas.
- Situações em que o constituinte com a função de sujeito representa uma entidade que controla a situação.
- Situações que têm fases.
- Situações que têm implícito um fim.

Quadro 35 – Cenário de resposta para a questão II do pós-teste de Português

Já a terceira questão procurou compreender se os alunos se revelavam capazes de descrever brevemente a formação de um complexo verbal (cf. quadro 36).

II. Descreve como é formado um complexo verbal.

Um complexo verbal é formado por um verbo auxiliar numa forma não finita e um verbo principal numa forma finita (Infinitivo ou Gerúndio).

Quadro 36 – Cenário de resposta para a questão III do pós-teste de Português

O objetivo da quarta questão era verificar se os alunos eram capazes de indicar, usando a terminologia adequada, o tipo de informação aspetual transmitida por cada uma das perífrases verbais presentes nas situações apresentadas, conforme se exemplifica no quadro 37:

IV. Indica, usando a terminologia adequada, que tipo de informação aspetual é transmitida pelos verbos auxiliares dos complexos verbais presentes nas alíneas abaixo.

- a) **O Pedro continua a ler o livro** – indica que uma situação se prolonga no tempo (valor aspetual durativo).
- b) **A Cristina está a limpar a casa** – indica uma situação em decurso (valor aspetual progressivo).
- c) **A Maria terminou de estudar matemática** – indica o final de uma situação (valor aspetual cessativo).
- d) **O João começou a escrever a carta** – indica o início de uma situação (valor aspetual incoativo).
- e) **O Pedro voltou a ler o jornal** – indica uma situação que foi interrompida e recomeçada (valor aspetual de repetição).
- f) **A Maria deixou de limpar a casa** – indica o interromper de uma situação (valor aspetual cessativo).

Quadro 37 – Cenário de resposta para a questão IV do Pós-Teste de Português

A questão seguinte teve como objetivo avaliar o uso de perífrases verbais por parte dos alunos, o que implicava a mobilização do conhecimento adquirido. Para isso, fez-se precisamente o inverso, ou seja, pediu-se aos alunos que construísem frases com perífrases verbais de acordo com as descrições dadas, como se pode ver no quadro 38:

V. Apresenta os teus próprios exemplos de situações com a leitura aspetual pedida em cada alínea, usando complexos verbais.

Exemplos:

- a) **Início da situação num intervalo de tempo passado** - "O aluno começou a realizar o exame".
- b) **Decurso da situação no momento presente** - "O aluno está a realizar o exame".
- c) **Continuidade de uma situação no momento presente** - "O aluno continua a realizar o exame".
- d) **Término da situação num intervalo de tempo passado** - "O aluno terminou de realizar o exame".
- e) **Situação interrompida e recomeçada num intervalo de tempo passado** - "O aluno voltou a realizar o exame".
- f) **Situação interrompida e terminada num intervalo de tempo passado** - "O aluno deixou de realizar o exame".

Quadro 38 – Cenário de resposta para a questão V do pós-teste de Português

A última questão teve como objetivo verificar se os alunos tinham apreendido as semelhanças e as diferenças entre o uso de alguns complexos verbais e do Presente do Indicativo. Para isso, foi construída uma questão em que se pedia aos alunos que descrevessem a interpretação de pares de frases (cf. quadro 39).

VI. Compara os pares de frases que se seguem e indica em que medida são iguais e/ou diferentes.

a) Amanhã o Paulo janta em casa.

b) Amanhã o Paulo vai jantar em casa.

A segunda situação apresenta o complexo verbal «ir + infinitivo», que localiza situações num momento posterior ao tempo da enunciação, valor esse que pode ser reforçado pela presença de modificadores do grupo verbal, no caso “amanhã”.

Já a primeira situação surge no Presente do indicativo, que também pode apresentar leitura de posterioridade se for combinado com modificadores do grupo verbal como “amanhã”.

a) A Ana vai à faculdade todos os dias.

b) A Ana costuma ir à faculdade todos os dias.

A segunda situação apresenta o complexo verbal «costumar + infinitivo», que tem um valor aspetual de habitualidade, leitura essa que pode ser reforçada pela ocorrência de modificadores do grupo verbal que exprimem frequência, no caso “todos os dias”.

Já a primeira situação surge no Presente do Indicativo, que também pode apresentar uma leitura habitual se for combinado com modificadores do grupo verbal como “todos os dias”.

Quadro 39 – Cenário de resposta para a questão VI do pós-teste de Português

4.2. Intervenção na disciplina de Espanhol

Na área de Espanhol, também assisti a grande parte das aulas lecionadas pela orientadora e a todas as unidades didáticas propostas pela minha colega de estágio. No entanto, em relação às aulas de Português, foi-me possível um maior tempo de leção, tendo realizado um total de vinte tempos letivos de cinquenta minutos. Na planificação das minhas aulas, tentei sempre incluir conteúdos gramaticais como: *el artículo definido* e *los posesivos* (Unidade Didática baseada no tema da *La familia*), *el pronombre personal de sujeto* e *el gerundio* (Unidade Didática baseada no tema *A la*

mesa) e *los demostrativos* e *el género y número de los sustantivos* (Unidade Didática baseada no tema *Ir de compras*). Relativamente às aulas diretamente relacionadas com este projeto de investigação foram distribuídas do seguinte modo:

- 50 minutos para a aplicação do pré-teste;
- 100 minutos para o desenvolvimento do primeiro laboratório gramatical;
- 100 minutos para o desenvolvimento do segundo laboratório gramatical;
- 50 minutos para a aplicação do pós-teste.

4.2.1. Aplicação de um pré-teste

De um modo geral, o pré-teste aplicado na área de Espanhol (consultar *Anexo VII*) foi equivalente ao proposto na área de Português, tendo obviamente sido adaptados à língua objeto de estudo, os conteúdos gramaticais e a respetiva terminologia. Contudo, como um dos principais objetivos deste projeto é colmatar as interferências do Português na aprendizagem das formas perifrásticas em Espanhol, foram incluídas, neste pré-teste, duas questões diretamente relacionadas com as perífrases verbais que resultam mais problemáticas para os estudantes portugueses que estão a aprender esta língua estrangeira. Assim sendo, torna-se apenas necessário referir estas duas questões, dado que todas as outras já foram mencionadas na área de Português e apresentam os mesmos objetivos em Espanhol.

O exercício cinco do pré-teste de Espanhol era direcionado para a utilização da perífrase verbal «*ir a + infinitivo*», no sentido de compreender se, realmente, os alunos portugueses omitem a preposição “a” devido à interferência da língua materna. Este exercício foi elaborado com a intenção de que os alunos utilizassem essa perífrase com valor de futuro, ainda que no enunciado isso não fosse referido explicitamente. O mesmo propunha, então, que cada aluno mencionasse cinco coisas que iria realizar no dia seguinte, ou seja, num momento posterior ao da enunciação (cf. quadro 40). De acordo com essa indicação, podemos dizer que era uma questão que, em certo modo, pressupunha uma resposta livre do aluno, o que não implicava que não devessem

utilizar estruturas corretas da língua para transmitir esse valor, tais como, a mencionada perífrase, o Presente do Indicativo acompanhado de adjuntos adverbiais de tempo ou o próprio Futuro Simples. No entanto, e como mencionado no enquadramento teórico, a perífrase verbal é a forma mais comumente usada para transmitir este valor de posterioridade, pelo que na construção do pré-teste, acreditamos que seria a estrutura mais empregada pelos alunos e, por isso, optamos por realizar o enunciado nestes moldes.

1. En aproximadamente cinco frases, describe algunas de las cosas que vas a hacer mañana.

Ejemplo:

- “Mañana voy a levantarme muy temprano”.
- “Voy a comer en el colegio”.
- “Voy a tener clases de español”
- “Voy a estudiar con mi compañera”.
- Voy a salir con mis amigos”.

Quadro 40 – Cenário de resposta para a questão V do pré-teste de Espanhol

Na elaboração do exercício seis também procuramos incitar à utilização de uma das perífrases mais conflituosas para os estudantes portugueses, a perífrase «*estar + gerundio*», uma vez que no Português Europeu este complexo verbal utiliza o modo Infinitivo. De forma a variar o tipo de exercícios, solicitava-se aos alunos a descrição de diferentes situações apresentadas através de imagens (cf. quadro 41). Essas imagens representavam situações distintas como estando a decorrer, o que juntamente com a forma como é colocado o enunciado, consideramos que induziria ao uso da perífrase em questão. É importante salientar que, sendo este um grupo de iniciação, no momento da aplicação do pré-teste ainda não demonstrava conhecimentos suficientes para a realização com correção de todos os exercícios na língua objeto de estudo, pelo que os erros que se reportassem a conteúdos de níveis de ensino superiores não foram contabilizados neste pré-teste.

2. Describe lo que están haciendo las personas de las imágenes.

Ejemplo:



La chica está corriendo.



La madre está cocinando.



El chico está bebiendo.



El chico está nadando.



La niña está estudiando.



La chica está cantando.

Quadro 41 – Cenário de resposta para a questão VI do pré-teste de Espanhol

4.2.2. Desenvolvimento do primeiro laboratório gramatical

A construção do primeiro laboratório gramatical de Espanhol (consultar *Anexo VIII*) procurou, a partir dos resultados do pré-teste (que serão apresentados no capítulo seguinte), trabalhar também o valor aspetual das perífrases verbais em estudo, mas tendo sempre em conta que esta era uma turma de iniciação e, portanto, os conteúdos

deviam ser abordados de acordo com os objetivos do Programa de Espanhol como língua estrangeira para este nível de ensino. Nesse sentido, este laboratório apresentava como primeiro passo o preenchimento de uma canção com formas verbais nos modos Infinitivo e Gerúndio. O principal objetivo desta questão era que os alunos contactassem com distintos verbos nestes dois modos para que, posteriormente, fossem capazes de os identificar e usar corretamente na formação de perífrases verbais. O completar da canção abaixo pressupunha também a disponibilização de um conjunto de dados linguísticos necessários ao cumprimento das tarefas seguintes (cf. quadro 42):

1. Escucha y completa la canción.

Bailando **1)**

[...]

(Bailando **2)** - 4x)

Tu cuerpo y el mío llenando **3)** el vacío

subiendo y bajando **4)** - (2x)

(Bailando **5)** - 4x)

Ese fuego por dentro me está enloqueciendo **6)**

Me va saturando **7)**.

[...]

Yo quiero estar **8)** contigo, vivir **9)** contigo

bailar **10)** contigo, tener contigo **11)**

una noche loca, una noche loca.

Ay besar **12)** tu boca y besar tu boca **13)**.

Yo quiero estar **14)** contigo, vivir contigo **15)**

bailar **16)** contigo, tener contigo **17)**.

una noche loca con tremenda loca.

Tu me miras y me llevas a otra dimensión

(estoy en otra dimensión)

Tus latidos aceleran a mi corazón

tus latidos aceleran a mi corazón

Que ironía del destino no poder tocarte **18)**

abrazarte **19)** y sentir la magia de tu olor.

Com base nos dados linguísticos proporcionados, era solicitado aos alunos que mencionassem se essas formas verbais eram *personales* (finitas) ou *no personales* (não finitas), especificando a que modo correspondiam e como se construía (cf. quadro 43), começando assim a contactar com as formas verbais não finitas que compõe as perífrases verbais.

1.1. Indica si las formas verbales recogidas son personales o no personales.

1.2. ¿A qué formas no personales pertenecen?

1.3. ¿Cómo se construyen esas formas?

| | | |
|---------------|---|---|
| Bailando | } | <u>No personal – Gerundio (-ar → ando/ -ir/-er → iendo)</u> |
| Llenando | | |
| Subiendo | | |
| Bajando | | |
| Enloqueciendo | | |
| Saturando | | |
| Estar | } | <u>No personal – Infinitivo (-ar/ -er/ -ir)</u> |
| Vivir | | |
| Bailar | | |
| Tener | | |
| Besar | | |
| Tocar | | |
| Abrazar | | |

Quadro 43 – Cenário de resposta das questões 1.1. a 1.3. do primeiro laboratório gramatical de Espanhol

Em seguida, foi apresentado um novo conjunto de dados linguísticos (cf. quadro 44), também eles relacionados com a canção, mas desta vez mais orientados para o estudo das perífrases verbais. A partir das situações apresentadas, era proposta a transcrição das construções verbais e a identificação do número e da subclasse dos verbos que formam essas mesmas construções. Assim, pretendia-se que os alunos refletissem e contactassem com os elementos que compõe uma perífrase verbal.

2. Observa las frases siguientes:

2.1. Transcribe las construcciones verbales de las frases del ejercicio anterior.

2.2. Señala el número de verbos que integran las construcciones transcritas.

2.3. Identifica la subclase de los verbos que aparecen en este tipo de construcción.

- a) **Estoy observando tu manera de bailar** → estoy (auxiliar)/observando (principal).
- b) **Yo continúo aprendiendo tu filosofía** → continúo (auxiliar)/aprendiendo (principal).
- c) **Ella dejó de salir por la noche** → dejó (auxiliar) de/ salir (principal).
- d) **Vuelve a bailar conmigo** → vuelve (auxiliar) a/ bailar (principal).
- e) **Mi corazón empezó a palpar con tu mirada** → empezó (auxiliar) a/ palpar (principal).
- f) **Ella lleva bailando dos horas** → lleva (auxiliar)/ bailando (principal).
- g) **Yo sigo prefiriendo tu melodía** → sigo (auxiliar)/prefiriendo (principal).
- h) **Terminé de escribir esta canción** → terminé (auxiliar) de/ escribir (principal).

Quadro 44 – Cenário de resposta das questões 2.1. a 2.3. do primeiro laboratório gramatical de Espanhol

Na questão seguinte, os alunos deveriam agrupar essas diferentes construções consoante o modo verbal com que são formadas e comparar os elementos linguísticos que as compõem (cf. quadro 45), de modo a interiorizar quais destas construções se formam com Gerúndio e quais se formam com Infinitivo. Além disso, esta comparação entre as duas construções pretendia que os alunos compreendessem que as perífrases de Infinitivo, além dos verbos, são tipicamente compostas pelas preposições “a” ou “de”.

2.4. Agrupa esas construcciones en una tabla como la siguiente:

| Construcciones verbales de Gerundio | Construcciones verbales de Infinitivo |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Estar + gerundio | Dejar de + infinitivo |
| Continuar + gerundio | Volver a + infinitivo |
| Llevar + gerundio | Empezar a + infinitivo |
| Seguir + gerundio | Terminar de + infinitivo |

2.5. Compara las construcciones verbales de gerundio con las construcciones verbales de infinitivo en lo que respecta a los elementos lingüísticos que las componen.

2.5.1. Identifica la clase de palabras que surge en las construcciones de infinitivo.

Las construcciones de infinitivo son, normalmente, formadas pelas preposiciones “a” o “de”.

Quadro 45 – Cenário de resposta da questão 2.4. a 2.5.1. do primeiro laboratório gramatical de Espanhol

A partir das mesmas frases, era depois pedido aos alunos que associassem cada uma destas construções perifrásticas à sua informação aspetual, através de um exercício de correspondência (cf. quadro 46). Este exercício procurava, então, que os alunos, além de refletir sobre a estrutura destas perífrases verbais, tentassem explicitar a informação que cada uma delas pode transmitir.

2.6. Según las situaciones presentadas, las construcciones transcritas pueden ser utilizadas para transmitir diferentes informaciones. Haz la correspondencia entre las situaciones presentadas y la información que transmiten.

| | | |
|---|-----------|--|
| a) Estoy observando tu manera de bailar. | g) | Un suceso que sigue continuando todavía. |
| b) Yo continúo aprendiendo tu filosofía. | f) | El tiempo que dura un suceso. |
| c) Ella dejó de salir por la noche. | e) | Inicio de una situación. |
| d) Vuelve a bailar contigo. | c) | Situación interrumpida. |
| e) Mi corazón empezó a palpar con tu mirada. | a) | Trascurso de la situación en el momento de hablar. |
| f) Ella lleva bailando dos horas. | d) | Situación interrumpida y recomenzada. |
| g) Yo sigo prefiriendo tu melodía. | h) | Término de una situación. |
| h) Terminé de escribir esta canción. | b) | Continuidad/prolongación de la situación. |

Quadro 46 – Cenário de resposta para a questão 2.6. do primeiro laboratório gramatical de Espanhol

Como forma de organizar a informação estudada e interiorizar a nomenclatura apropriada ao conteúdo gramatical, os alunos deveriam registar as suas conclusões, num primeiro momento, através de um exercício lacunar (cf. quadro 47) e, num segundo momento, através de uma tabela com as formas e os usos de cada uma destas perífrases verbais (cf. quadro 48).

2.7. Apunta las siguientes conclusiones en tu cuaderno, completando los espacios en blanco.

A veces las formas simples no bastan para representar lo que el hablante desea transmitir sobre diferentes situaciones. Para ello son muy útiles las construcciones o **perífrasis** verbales, que están formadas por un verbo auxiliar y un verbo principal. En español, las formas verbales que constituyen las perífrasis a menudo van enlazadas por elementos gramaticales como las preposiciones "a" o "de".

Cuando estas perífrasis verbales permiten situar el suceso expresado por el verbo en una fase de su desarrollo, se denominan de perífrasis **Aspectuales**.

Quadro 47 – Cenário de resposta para a questão 2.7. do primeiro laboratório gramatical de Espanhol

2.7.1. De acuerdo con lo que has descubierto, rellena la tabla siguiente:

| PERÍFRASIS ASPECTUALES | FORMA | USO |
|---------------------------|--|--|
| | Empezar a + <u>infinitivo</u> | <u>Inicio</u> de la situación. |
| | Estar + <u>gerundio</u> | <u>Trascurso</u> de la situación. |
| | Continuar + <u>gerundio</u> | <u>Continuidad/prolongación</u> de la situación. |
| | Dejar de + <u>infinitivo</u> | Situación <u>interrumpida</u> . |
| | Volver a + <u>infinitivo</u> | Situación <u>interrumpida</u> y <u>recomenzada</u> . |
| | Terminar de + <u>infinitivo</u> | <u>Final</u> de la situación. |
| | Seguir + <u>gerundio</u> | Un suceso que <u>sigue</u> todavía. |
| | Llevar + <u>gerundio</u> | Expresa el <u>tiempo</u> que dura una situación. |

Quadro 48 – Cenário de resposta para a questão 2.7.1. do primeiro laboratório gramatical de Espanhol

Como aconteceu no laboratório gramatical de Português, a consolidação dos conteúdos em estudo foi feita através da realização de uma ficha de trabalho, na qual se apresenta todo um conjunto de exercícios de treino (ver *anexo IX*). No entanto, no caso do Espanhol, estes exercícios, apesar de também trabalharem com todas as perífrases verbais estudadas, centraram-se um pouco mais na construção «*estar + gerundio*» que, normalmente, é alvo de interferências.

O primeiro exercício encontrava-se direcionado para o uso ou não de preposições com as diferentes formas perifrásticas, no sentido de que os alunos refletissem sobre com que modo verbal estas são normalmente utilizadas, conforme se explicita no quadro 49.

I. Completa con *a*, *de* o Ø.

- a) Ha vuelto a comer carne.
- b) Empieza a trabajar a las ocho.
- c) Sigue Ø prefiriendo la carne al pescado.
- d) Lleva Ø conduciendo dos horas.
- e) Terminamos de corregir los deberes mañana.
- f) Deja de decir tonterías.
- g) Está Ø viajando mucho esta temporada.
- h) Continúa Ø leyendo el periódico.

Quadro 49 – Cenário de resposta para a questão I da primeira ficha de trabalho de Espanhol


No segundo exercício, pretendia-se que os alunos identificassem a perífrase adequada a cada uma das situações, procurando compreender se os alunos, realmente, tinham apreendido o significado de cada uma dessas construções perifrásticas (cf. quadro 50).

II. Elige la perífrasis más adecuada para cada enunciado.


1. _____ por teléfono casi una hora.
a) Continúa hablando
b) Está hablando
c) Lleva hablando
2. _____, abre el paraguas.
a) Terminó de llover
b) Dejó de llover
c) Empieza a llover
3. Si _____ lo mismo, me enfadaré.
a) Terminas de decir
b) Dejas de decir
c) Vuelves a decir
4. Carmen _____ mucho, ¿se habrá olvidado algo?
a) Está tardando
b) Lleva tardando
c) Termina de tardar
5. _____ pan y dulces para adelgazar.
a) Empezó a comer
b) Dejó de comer
c) Continúa comiendo
6. Aunque vivo bastante lejos _____ a mi familia cada fin de semana.
a) Estoy visitando
b) Sigo visitando
c) Empiezo a visitar
7. – Camarero, por favor, ya _____ el primer plato, ¿Puede traernos el segundo?
a) Terminamos de comer
b) Dejamos de comer
c) Empezamos a comer
8. En la entrevista, Enrique Iglesias _____ hasta que le cerraron el micrófono.
a) Continuó hablando.
b) Dejó de hablar.
c) Empezó a hablar.

Com o terceiro exercício procurou-se, essencialmente, verificar se os alunos eram capazes de distinguir e identificar as perífrases verbais como tradutoras de diferentes fases das situações, conforme quadro 51:


III. Describe las fases de desarrollo de las situaciones abajo, usando perífrasis verbales.



El chico empieza a correr.



El chico está corriendo.



Los chicos terminan de correr.

Quadro 51 – Cenário de resposta para a questão III da primeira ficha de trabalho de Espanhol

De acordo com o mencionado, esta ficha foi progressivamente centrando-se no uso da perífrase «*estar + gerundio*», pelo que o exercício quatro visava o seu uso em situações apresentadas na ficha (cf. quadro 52), enquanto o exercício cinco incitava os alunos a utilizá-la em situações que eles próprios deveriam descrever, a partir de uma imagem (cf. quadro 53).

IV. Cuenta cómo es la vida de estas personas en este momento.

María: es enfermera, ahora trabaja en una tienda y hace un curso de dos semanas sobre medio ambiente. También va a clases de baile.

Ej. María ahora está trabajando en una tienda y está haciendo un curso sobre medio ambiente. También está yendo a clases de baile.

- Merche: es economista y trabaja en el Ayuntamiento de Pontevedra.
Merche está trabajando en el Ayuntamiento de Pontevedra.
- Victoria: es bióloga y estudia alemán. Da clases en un colegio.
Victoria está estudiando alemán, pero también está dando clases en un colegio.
- Jorge: es ingeniero, trabaja en una universidad. Su casa está en obras y ahora vive en casa de un amigo.
Jorge está trabajando en una universidad y viviendo en casa de un amigo porque su casa está en obras.

Quadro 52 – Cenário de resposta para a questão IV da primeira ficha de trabalho de Espanhol

equivalentes aos propostos para a turma de Português, pelo que o seu desenvolvimento seguiu os mesmos passos e propôs o mesmo tipo de questões que o segundo laboratório gramatical de Português (descrito na secção 4.1.3. do presente capítulo) e, por isso, não faz sentido voltar a mencionar o que era pretendido em cada momento da sua aplicação. É importante salientar que, apesar de seguir os mesmos procedimentos, os conteúdos explorados não se afastaram dos objetivos propostos para este nível de ensino e a respetiva terminologia assistiu a uma adaptação à língua objeto de estudo.

Do mesmo modo, foi também proposta, como terceira etapa, a realização de uma ficha de trabalho, na qual se apresenta todo um conjunto de exercícios de treino (consultar *Anexo XI*), de modo a possibilitar a consolidação dos conteúdos aprendidos. Essa ficha era em tudo equivalente à realizada com a turma de Português, partindo também de uma banda desenhada para a exploração do significado e do valor atribuído a cada uma das perífrases verbais trabalhadas neste laboratório.

Conforme mencionado, a última etapa deste laboratório gramatical, que supõe a avaliação das aprendizagens realizadas, foi desenvolvida, num momento posterior, com a aplicação de um pós-teste.

4.2.4. Aplicação de um Pós-teste

Como em Português, o desenho metodológico realizado na área de Espanhol termina com a realização de um pós-teste (consultar *Anexo XII*). A construção deste instrumento de avaliação procurou aplicar o mesmo tipo de questões desenvolvidas no pré-teste, mas concentrando uma maior atenção naquelas que, desde o início, foram consideradas como mais problemáticas no estudo desta língua estrangeira por estudantes portugueses. Nesse sentido, o pós-teste de Espanhol começava por solicitar aos alunos que, a partir da observação de um conjunto de situações descritas com recurso a complexos verbais, indicassem a sua denominação, a sua estrutura, o modo verbal que utilizavam e a informação que cada uma delas transmitia, conforme quadro 54:

I. Indica cómo se denominan las construcciones verbales en negrita.

Las construcciones en negrita se denominan de perífrasis verbales.

II. Identifica la clase de los elementos lingüísticos que las componen.

III. Señala el modo del segundo elemento lingüístico en cada una de estas construcciones.

IV. Indica que tipo de información aspectual es transmitida por cada una de estas construcciones verbales.

a) Pedro **continúa leyendo** el libro.

- Continúa (verbo auxiliar) + leyendo (verbo principal en gerundio).
- Continuidad/prolongación de la situación.

b) Cristina **está limpiando** la casa.

- Está (verbo auxiliar) + limpiando (verbo principal en gerundio).
- Tránsito de la situación en el momento de hablar.

c) María **terminó de estudiar** matemáticas.

- Terminó (verbo auxiliar) + de (preposición) + estudiar (verbo principal en infinitivo).
- Término de una situación.

d) Juan **empezó a escribir** la carta.

- Empezó (verbo auxiliar) + a (preposición) + escribir (verbo principal en infinitivo).
- Inicio de una situación.

e) Pablo **sigue poniendo** la mesa.

- Sigue (verbo auxiliar) + poniendo (verbo principal en gerundio).
- Un suceso que sigue continuando todavía.

f) Andrea **dejó de limpiar** la casa.

- Dejó (verbo auxiliar) + de (preposición) + limpiar (verbo principal en infinitivo).
- Situación interrumpida.

g) Victoria **volvió a leer** el periódico.

- Volvió (verbo auxiliar) + a (preposición) + leer (verbo principal en infinitivo).
- Situación interrumpida y recomenzada.

h) José **lleva** unos minutos **lavando** el coche.

- Lleva (verbo auxiliar) + lavando (verbo principal en gerundio).
- El tiempo que dura un suceso.

Com a questão seguinte pretendia-se verificar se os alunos eram capazes de fazer o inverso, ou seja, construir os seus próprios exemplos com perífrases verbais de acordo com as descrições dadas, como se pode ver no quadro 55:

V. Presenta tus propios ejemplos de situaciones con la lectura aspectual pedida en cada línea, usando construcciones verbales.

Ejemplo:

- a) Inicio de la situación en un intervalo de tiempo del pasado.**
"El alumno empezó a realizar el examen".
- b) Situación interrumpida en un intervalo de tiempo del pasado.**
"El alumno dejó de realizar el examen".
- c) Trascuro de la situación en el momento presente.**
"El alumno está realizando el examen".
- d) Representación de un suceso que sin interrupción continúa todavía.**
"El alumno sigue realizando el examen".
- e) Final de la situación en un intervalo de tiempo del pasado.**
"El alumno terminó de realizar el examen".
- f) Expresión del tiempo que dura una situación hasta el momento actual.**
"El alumno lleva dos horas realizando el examen".
- g) Situación interrumpida y recomenzada en un intervalo de tiempo del pasado.**
"El alumno volvió a realizar el examen".
- h) Continuidad de la situación en el momento presente.**
"El alumno continúa realizando el examen".

Quadro 55 – Cenário de resposta para a questão V do pós-teste de Espanhol

Em seguida, eram propostos dois exercícios centrados no estudo da perífrase verbal «*estar + gerundio*», em que se pretendia que os alunos fossem capazes de mencionar e descrever situações a decorrer, utilizando adequadamente a referida construção verbal. Enquanto o primeiro propunha a resposta a algumas perguntas sobre o que algumas pessoas estavam a fazer naquele exato momento (cf. quadro 56), o segundo pretendia o completar de um diálogo em decurso, usando corretamente essa construção perifrástica (cf. quadro 57).

VI. Contesta a las preguntas siguientes de acuerdo con lo que las personas están haciendo en el momento.

| | |
|---|--------------------------------------|
| ¿Dónde está tu madre? / trabajar | <u>Mi madre está trabajando.</u> |
| ¿Dónde están mis amigos? / comer | <u>Mis amigos están comiendo.</u> |
| ¿Dónde está Juan? / ver la tele | <u>Juan está viendo la tele.</u> |
| ¿Dónde está tu marido? / escribir | <u>Mi marido está escribiendo.</u> |
| ¿Dónde están Pedro y María? / pasear | <u>Pedro y María están paseando.</u> |
| ¿Dónde está tu hija? / estudiar | <u>Mi hija está estudiando.</u> |
| ¿Dónde están los niños? / jugar | <u>Los niños están jugando.</u> |

Quadro 56 – Cenário de resposta para a questão VI do pós-teste de Espanhol

VII. Completa el diálogo utilizando la construcción verbal que has estudiado y que representa una situación en desarrollo.

Silvia – ¡Hola, Felipe! ¿Qué estás haciendo (hacer)?

Felipe – ¡Hola, Silvia! Estoy estudiando (estudiar) para el examen, ¿y tú?

Silvia – Estoy leyendo (leer) los apuntes de historia, pero tengo muchas dudas, no estoy comprendiendo (comprender) la materia.

Felipe – ¿Estás sola? Estoy escuchando (escuchar) voces.

Silvia – No, no estoy sola. Mi padre está hablando (hablar) por teléfono, mi madre está preparando (preparar) la cena en la cocina y mi hermano está jugando (jugar) con videojuegos.

Felipe – ¡Qué raro, Silvia! ¿Cómo consigues trabajar? Si quieres, puedes venir a mi casa.

Silvia – Gracias, amigo. Ahora mismo salgo.

Felipe – ¡Vale! Te estoy esperando (esperar).

Quadro 57 – Cenário de resposta para a questão VII do Pós-teste de Espanhol

Tal como na área disciplinar de Português, foi também sugerida aos estudantes a distinção entre pares de frases, no sentido de compreender se tinham apreendido as semelhanças e as diferenças entre o uso de alguns complexos verbais e do Presente do Indicativo (cf. quadro 58).

VIII. Compara los pares de frases que se siguen e indica en qué medida son iguales y/o diferentes.

a) Mañana Pablo cena en casa.

b) Mañana Pablo va a cenar en casa.

La segunda situación presenta el complejo verbal «ir a + infinitivo», que localiza las situaciones en un momento posterior al tiempo de la enunciación, valor ese que puede ser reforzado por la presencia de marcadores temporales, en el caso “mañana”.

Ya la primera situación surge en Presente de indicativo, que también puede presentar una lectura de posterioridad si se combina con marcadores temporales como “mañana”.

a) Ana va a la facultad todos los días.

b) Ana suele ir a la facultad todos los días.

La segunda situación presenta el complejo verbal «soler+ infinitivo», que tiene un valor aspectual de habitualidad, lectura esa que puede ser reforzada por la presencia de marcadores temporales que expresan frecuencia, en el caso “todos los días”.

Ya la primera situación surge en Presente de indicativo, que también puede presentar una lectura habitual si se combina con marcadores temporales como “todos los días”.

Quadro 58 – Cenário de resposta para a questão VIII do pós-teste de Espanhol

Para terminar este pós-teste, foi ainda solicitado aos estudantes o desenvolvimento de um exercício direcionado para o estudo da perífrase verbal «ir a + infinitivo», através do qual se procurava verificar se os estudantes não omitiam a preposição e utilizavam adequadamente esta construção verbal para transmitir posterioridade (cf. quadro 59).

IX. Escribe lo que van a hacer estas personas teniendo en cuenta su situación.

voy a hacer mis maletas.

vamos a verla

va a estudiar

voy a buscarlo

vamos a hacerte una fiesta

1. **María mañana va a tener un examen, esta tarde va a estudiar.**
2. **Hoy se estrena la última película de Almodóvar, mañana vamos a verla.**
3. **Mañana me voy de viaje, hoy voy a hacer mis maletas.**
4. **Mañana es tu cumpleaños, vamos a hacerte una fiesta.**

Quadro 59 – Cenário de resposta para a questão IX do pós-teste de Espanhol

Com o desenvolvimento deste capítulo procurou-se, essencialmente, a explicitação dos procedimentos levados a cabo ao longo deste estudo exploratório, assim como dos objetivos pretendidos com a aplicação de cada um dos instrumentos envolvidos no desenvolvimento da investigação. O desenho metodológico descrito permitiu reunir dados importantes, que serão objeto de análise detalhada e reflexão no próximo capítulo.

Capítulo V – Discussão dos resultados

O capítulo cinco é dedicado à análise dos resultados obtidos a partir da aplicação do desenho metodológico descrito no capítulo anterior. Assim, começa por ser comentada a intervenção realizada na disciplina de Português (5.1.), com a análise dos resultados do pré-teste (5.1.1.) e respetiva discussão desses resultados (5.1.1.1.) e também a análise dos resultados do pós-teste (5.1.2.) e respetiva discussão dos mesmos (5.1.2.1.). Depois são seguidos os mesmos procedimentos para a apresentação dos resultados obtidos para a disciplina de Espanhol (5.2.), sendo também interpretados os resultados do pré-teste (5.2.1.) com uma consequente discussão dos resultados (5.2.1.1.) e do pós-teste (5.2.2.) com a respetiva discussão de resultados (5.2.2.1.).

5.1. Apreciação da intervenção na disciplina de Português

5.1.1. Resultados do pré-teste

De um modo geral, o pré-teste apresentou resultados bastante positivos e coerentes com o alto nível de rendimento escolar demonstrado pela turma na qual foi aplicado este estudo. Neste primeiro momento de diagnóstico, a análise das respostas foi realizada tendo em conta que os alunos ainda não tinham abordado de forma explícita este conteúdo e, portanto, não conheciam ainda alguma da terminologia a ele associada.

Relativamente à primeira questão, que solicitava aos alunos a identificação das fases em que eram descritas as diferentes situações, como é possível verificar no gráfico 1, a maior dificuldade detetada está relacionada com o perífrase verbal «estar a + infinitivo» [alínea b)], dado que 16 dos 26 alunos não conseguiram responder que a situação era representada como estando a decorrer (numa fase intermédia). Para além deste, os alunos demonstraram ter alguns problemas em identificar a fase associada ao uso da perífrase «continuar a + infinitivo» [alínea a) – 11 erradas de 26]. Em contrapartida, a maioria dos alunos revelou facilidade em identificar os valores aspetuais das perífrases «começar a + infinitivo» [alínea d) – apenas 3 erradas] e

«terminar de + infinitivo» [álínea c) – apenas 7 erradas]).

É importante salientar que no que respeita a esta primeira questão foi classificada como incorreta qualquer resposta que se desviava do conteúdo, que se limitava a parafrasear a alínea ou que se encontrava em branco.



Gráfico 1 – Resultados da questão I do pré-teste de Português

No que concerne à segunda questão, que consistia na transformação de uma frase de modo a que as situações descritas tivessem as características temporais e aspetuais indicadas em cada alínea, os resultados são apresentados no gráfico 2. Pode dizer-se que os resultados também foram notoriamente positivos, tendo-se assistido a um número muito reduzido de respostas erradas: 5 na alínea a); 3 na alínea c) e 6 na alínea d).

Como o objetivo deste estudo se centrava no uso das perífrases verbais, quando os estudantes se revelaram capazes de utilizar o complexo verbal mesmo não localizando a situação no intervalo de tempo solicitado, a resposta não foi considerada errada, mas incompleta. A mesma foi considerada errada quando se desviava do conteúdo, se encontrava em branco ou utilizava apenas um verbo, uma vez que no enunciado era explícito que deveriam usar sempre dois verbos.



Gráfico 2 – Resultados da questão II do pré-teste de Português

No que respeita às respostas da terceira questão, relativa à interpretação temporal e aspetual das diferentes situações representadas nos exemplos dados, assiste-se, de um modo geral, a um elevado nível de correção. Contudo, a alínea 5 constitui exceção, uma vez que 23 dos 26 alunos não foram capazes de compreender que as duas situações apresentavam uma mesma leitura de habitualidade¹⁴.

Neste tipo de exercício, as respostas foram consideradas incompletas quando os alunos apenas explicaram a leitura de uma das frases que forma o par ou quando não fizeram a localização temporal da situação corretamente (Exemplo: “deixou de limpar – situação interrompida neste momento”) e erradas quando estabeleceram comparações que em nada correspondiam à distinção temporal e aspetual pedida ou quando as deixaram em branco (cf. gráfico 3).

¹⁴ Nesta questão os alunos não necessitavam de usar este termo, sendo aceites respostas que por outras palavras traduzissem esse valor. Exemplos: *traduz um hábito ou rotina; algo que é habitual; que faz parte da rotina; uma situação que se repete com frequência...*

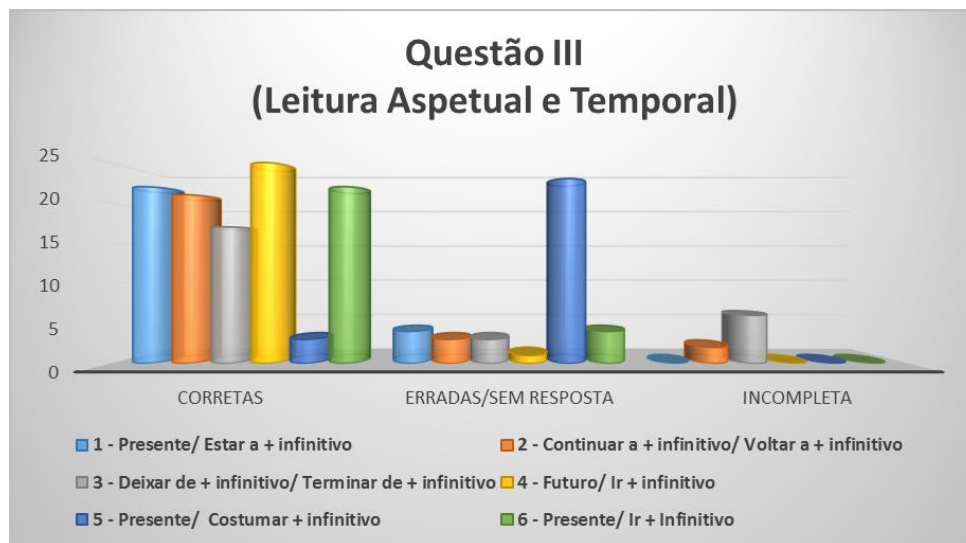


Gráfico 3 – Resultados da questão III do pré-teste de Português

A última questão também pretendia a transformação de frases de modo a que a situação representada tivesse a leitura temporal e aspetual solicitada em cada alínea, diferindo apenas em relação à segunda questão no que respeita às perífrases verbais usadas.

Foi possível verificar que a perífrase verbal «costumar + infinitivo» se apresentou como a mais problemática, sendo que apenas 12 dos 26 alunos foram capazes de transformar o exemplo de modo a que este transmitisse uma situação habitual. Nas restantes transformações, os estudantes revelaram resultados bastante positivos, demonstrando apenas alguma dificuldade no que respeita à perífrase verbal «deixar de + infinitivo» (7 erradas).

Neste exercício, pela proximidade de objetivos, foram utilizados os mesmos critérios de correção que na questão dois, pelo que, quando os alunos demonstraram capacidade de utilizar a perífrase verbal, mesmo não localizando a situação no intervalo de tempo solicitado, as respostas foram tidas como incompletas, e foram consideradas como erradas aquelas que se desviavam do conteúdo, se encontravam em branco ou utilizavam apenas um verbo, quando era explícito que deveriam usar sempre dois verbos (cf. gráfico 4).

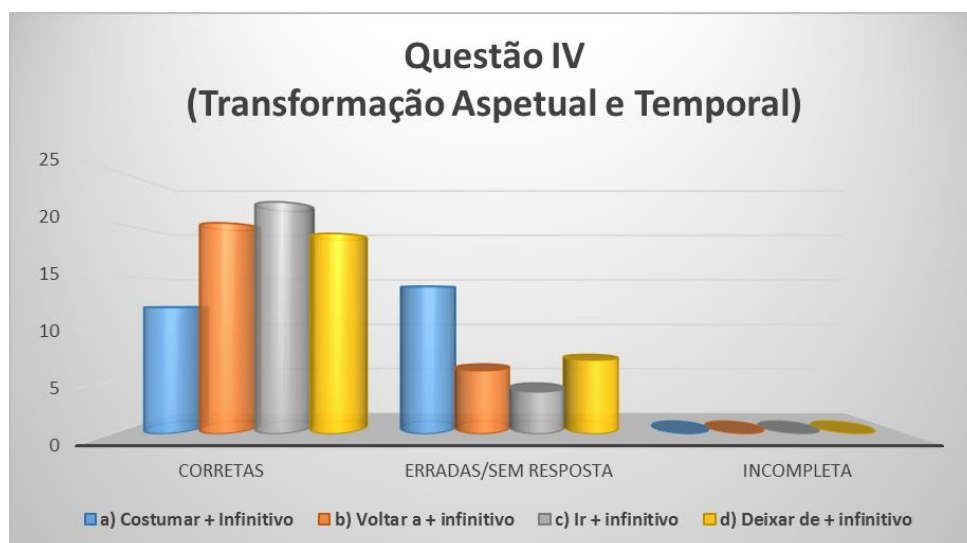


Gráfico 4 – Resultados da questão IV do pré-teste de Português

5.1.1.1. Discussão de resultados do pré-teste

Na sua generalidade, os resultados do pré-teste de Português foram bastante positivos, sendo que apenas quatro das alíneas analisadas apresentaram uma percentagem de respostas corretas abaixo dos 70% (cf. quadro 60), o que demonstrou, desde logo, que estes alunos revelavam grandes capacidades para identificar, usar e reconhecer o significado das perífrases verbais em estudo. No entanto, o presente resultado não condicionou a aplicação deste estudo, uma vez que existiam algumas perífrases verbais cujo significado ainda não era dominado pelos alunos («estar a + infinitivo» ou «costumar + infinitivo») e, aquando da realização deste estudo, estes ainda não conheciam e usavam a terminologia mais adequada ao tema.

| Capacidades | Questão | Perífrases verbais | Respostas corretas | Respostas erradas | Respostas incompletas |
|---|---------|--|--------------------|-------------------|-----------------------|
| Conhecimento do valor aspetual/temporal | I | <i>Continuar a + infinitivo</i> | 58% | 42% | 0% |
| | | <i>Estar a + infinitivo</i> | 38% | 62% | 0% |
| | | <i>Terminar de + infinitivo</i> | 73% | 27% | 0% |
| | | <i>Começar a + infinitivo</i> | 88% | 12% | 0% |
| | III | <i>Estar a + infinitivo/Presente do Indicativo</i> | 85% | 15% | 0% |
| | | <i>Continuar a + infinitivo/Voltar a + infinitivo</i> | 81% | 11% | 8% |
| | | <i>Deixar de + infinitivo/Terminar de + infinitivo</i> | 66% | 11% | 23% |
| | | <i>Ir + infinitivo/ Futuro simples</i> | 96% | 4% | 0% |
| | | <i>Costumar + infinitivo/Presente do Indicativo</i> | 89% | 11% | 0% |
| | | <i>Ir+ infinitivo/Presente do Indicativo</i> | 85% | 15% | 0% |
| Uso das perífrases verbais | II | <i>Começar a + infinitivo</i> | 81% | 19% | 0% |
| | | <i>Estar a + infinitivo</i> | 100% | 0% | 0% |
| | | <i>Continuar a + infinitivo</i> | 85% | 11% | 4% |
| | | <i>Terminar de + infinitivo</i> | 77% | 23% | 0% |
| | IV | <i>Costumar + infinitivo</i> | 46% | 54% | 0% |
| | | <i>Voltar a + infinitivo</i> | 77% | 23% | 0% |
| | | <i>Ir + infinitivo</i> | 85% | 15% | 0% |
| | | <i>Deixar de + infinitivo</i> | 73% | 27% | 0% |

Quadro 60 – Síntese dos resultados do pré-teste de Português

5.1.2. Resultados do pós-teste

O diagnóstico positivo alcançado com a aplicação do pré-teste revelou-se, desde logo, um importante incentivo para aprofundar os conteúdos previstos, uma vez que acreditamos que isso proporcionaria não só um colmatar das dificuldades apresentadas e um enriquecimento terminológico, mas também um desafio para estes alunos. Nesse sentido e como mencionado no capítulo anterior, foram desenvolvidos dois laboratórios

gramaticais, através dos quais os alunos não só refletiram sobre o valor aspetual e temporal de cada uma das perífrases verbais avaliadas no pré-teste, como também descobriram a nomenclatura mais adequada para as descreverem. Assim, na análise dos resultados do pós-teste é relevante salientar que, apesar de grande parte das questões colocadas serem equivalentes às propostas pelo pré-teste e procurarem verificar a progressão dos alunos relativamente aos mesmos aspetos, os critérios de correção tiveram já em conta o uso apropriado da terminologia relativa a este conteúdo semântico.

Conforme se pode observar no gráfico 5, a primeira questão do pós-teste, que procurava verificar se os alunos eram capazes de distinguir entre eventos e situações estativas usando testes linguísticos, apresenta um grande número de respostas corretas, sendo que apenas um aluno errou nessa distinção das classes aspetuais.

Estes resultados demonstram que os estudantes foram realmente capazes de aprender conteúdos de maior complexidade através da metodologia inerente aos laboratórios gramaticais. Assim, revelaram-se perfeitamente capazes de usar termos, como “eventos” ou “situações estativas”, que antes da aplicação deste tipo de metodologia não lhes eram familiares. É ainda relevante mencionar que mesmo o aluno que errou esta questão foi capaz de utilizar essa nomenclatura, mas associou-a de forma incorreta às situações representadas.



Gráfico 5 – Resultados da questão I do pós-teste de Português

A segunda questão, que tinha como principal objetivo compreender se os alunos, além de distinguir essas classes aspetuais, eram capazes de associar a cada uma delas todo um conjunto de características, também apresentou resultados bastante positivos, dado que 23 dos alunos apresentaram as quatro características abordadas no laboratório gramatical e apenas 1 dos alunos não respondeu ao solicitado (cf. gráfico 6).

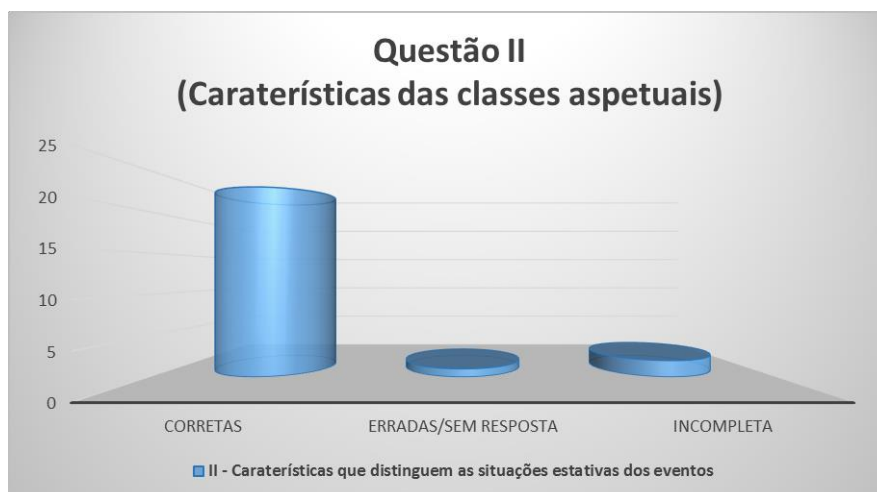


Gráfico 6 – Resultados da questão II do pós-teste de Português

Relativamente à terceira questão, que procurava avaliar a capacidade de os estudantes reconhecerem a estrutura de uma perífrase verbal, é possível verificar, através do gráfico 7, que todos os alunos foram capazes de o fazer, não tendo existido qualquer resposta errada ou incompleta.

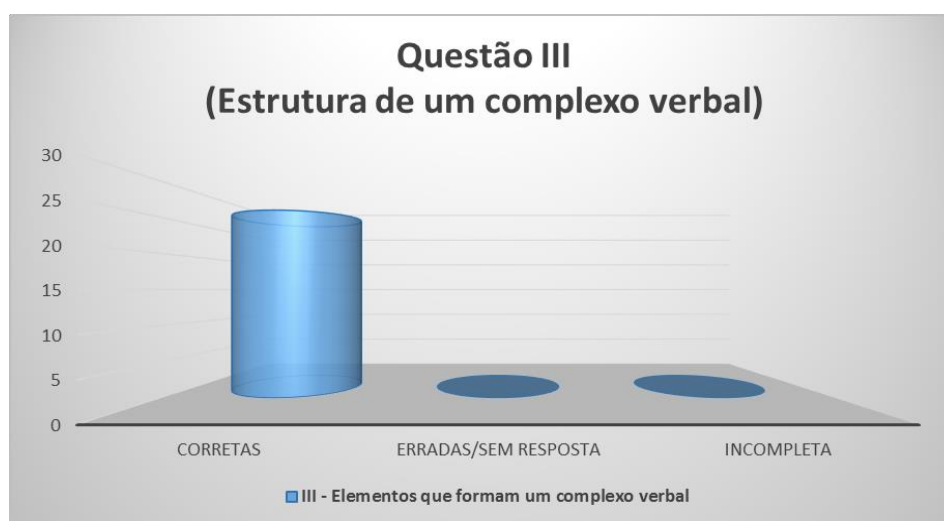


Gráfico 7 – Resultados da questão III do pós-teste de Português

A quarta questão colocada no pós-teste era, em tudo, equivalente à questão 1 e parte da questão 3 propostas no pré-teste, pelo que os critérios de correção utilizados foram essencialmente os mesmos. No entanto, nesta fase e para esta turma, este instrumento de avaliação procurou ir mais além, não solicitando apenas que o aluno identificasse a fase em que se encontrava a situação descrita pela frase ou distinguísse as diferentes leituras temporais e aspetuais dos pares de frases, como também fosse capaz de utilizar a terminologia adequada.

No gráfico 8 é claramente visível a evolução dos estudantes relativamente ao pré-teste, já que, além de quase já não se verificarem problemas com as perífrases verbais «estar a + infinitivo» [alínea b) – 26 corretas], «deixar de + infinitivo» [alínea f) – 26 corretas] e «continuar a + infinitivo» [alínea a) – 25 corretas], as respostas dadas revelaram também competência para usar nomenclatura adequada ao conteúdo, que antes da realização dos laboratórios era desconhecida ou pouco utilizada pelos alunos.

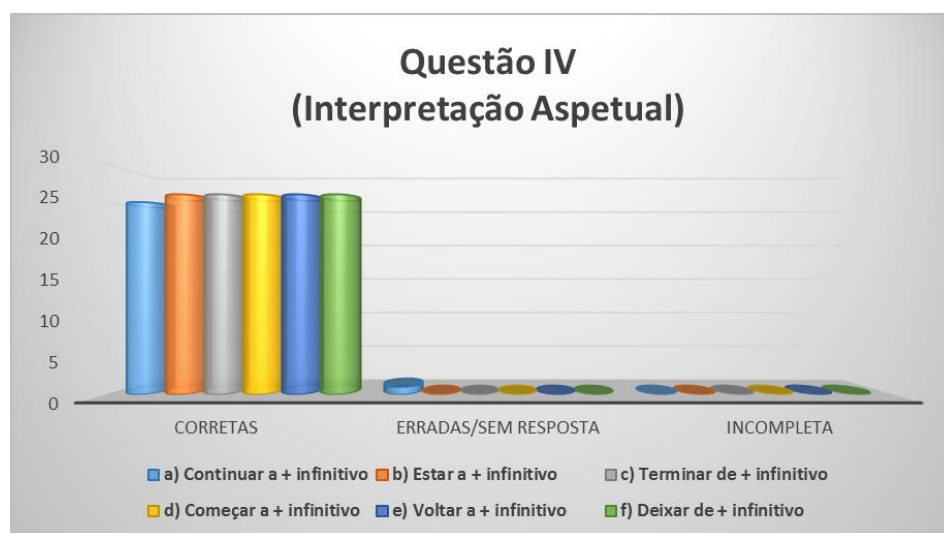


Gráfico 8 – Resultados da questão IV do pós-teste de Português

Quanto à quinta questão, que se aproximava das questões 2 e 4 do pré-teste (critérios de correção semelhantes) ao solicitar que os estudantes apresentassem exemplos com perífrases verbais que traduzissem a leitura temporal e aspetual indicada

em cada alínea, também revela um alto índice de respostas corretas, conforme demonstra o gráfico 9 (19 ou mais respostas corretas por alínea). Nesta questão aumentou-se o nível de complexidade face ao proposto no pré-teste, sendo pedido aos alunos a criação de exemplos próprios e não a transformação de uma dada frase. Pretendia-se verificar se as perífrases verbais mais problemáticas e avaliadas na questão anterior estariam realmente interiorizadas. Os resultados permitem concluir que a grande maioria dos alunos conseguiu, através dos laboratórios gramaticais, compreender e interpretar as leituras temporais e aspetuais das diferentes perífrases verbais que foram objeto de análise.

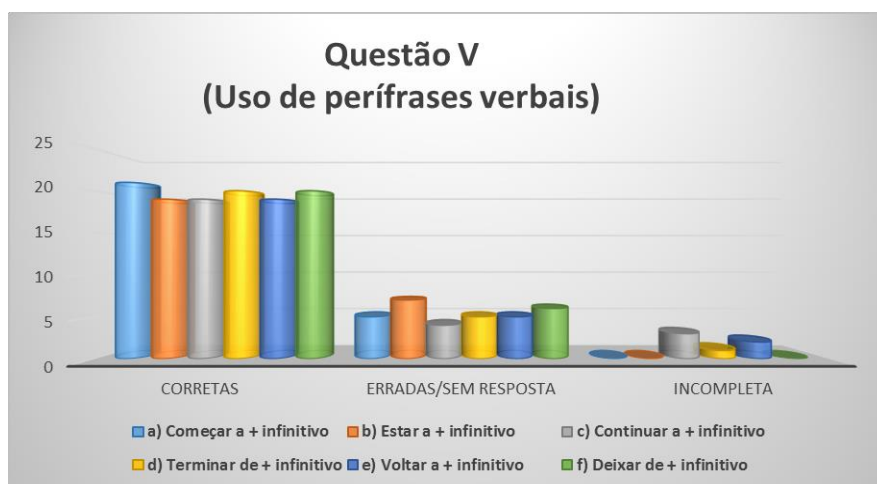


Gráfico 9 – Resultados da questão V do pós-teste de Português

No que respeita à sexta e última questão, semelhante a parte da questão 3 do pré-teste, e que procurava aferir a capacidade dos alunos para interpretar situações com diferentes leituras temporais e aspetuais, pode dizer-se que apresenta, claramente, resultados mais positivos do que os apresentados no pré-teste (cf. gráfico 10). O complexo verbal «costumar + infinitivo», ao contrário de «ir + infinitivo», revelou-se, ao longo do pré-teste, como uma das maiores dificuldades deste grupo de alunos, sendo que, quer na questão III (23 erradas), quer na questão IV (14 erradas) apresentava um grande número de respostas incorretas. O desenvolvimento do segundo laboratório gramatical revelou-se bastante útil para superar estas dificuldades, dado que o número de respostas erradas diminuiu significativamente no pós-teste (3 erradas e 3 incompletas).

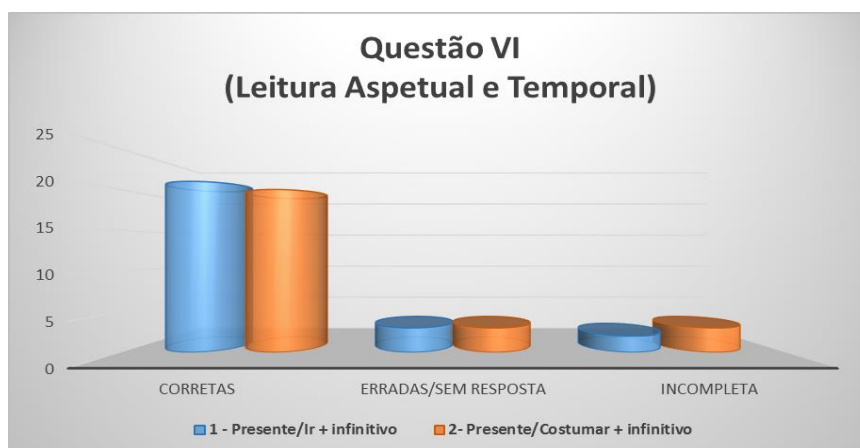


Gráfico 10 – Resultados da questão VI do pós-teste de Português

5.1.2.1. Discussão de resultados do pós-teste

Com a análise do quadro 61, conclui-se que, apesar dos bons resultados obtidos no pré-teste, os laboratórios gramaticais se revelaram claramente úteis para aumentar o nível de conhecimento dos alunos sobre o valor semântico das diferentes perífrases verbais, pelo que são várias as alíneas com percentagens de 100% e não existem respostas com percentagens abaixo dos 70%, o que não tinha acontecido no primeiro teste. Assim, as percentagens mais baixas alcançadas neste pós-teste são de 73%, o que traduz uma grande progressão dos alunos relativamente ao conteúdo em estudo.

A aplicação deste pós-teste demonstrou ainda que os laboratórios gramaticais, através da promoção de um ensino por descoberta, propiciaram também a reflexão sobre outras questões relacionadas com o tema, como a identificação e distinção das classes aspetuais ou o reconhecimento dos diferentes elementos linguísticos que compõem as perífrases verbais, com resultados bastante positivos (cf. quadro 62).

| Capacidades | Questão | Perífrases verbais | Respostas corretas | Respostas erradas | Respostas incompletas |
|---|---------|---|--------------------|-------------------|-----------------------|
| Conhecimento do valor aspetual/temporal | IV | <i>Continuar a + infinitivo</i> | 96% | 4% | 0% |
| | | <i>Estar a + infinitivo</i> | 100% | 0% | 0% |
| | | <i>Terminar de + infinitivo</i> | 100% | 0% | 0% |
| | | <i>Começar a + infinitivo</i> | 100% | 0% | 0% |
| | | <i>Voltar a + infinitivo</i> | 100% | 0% | 0% |
| | | <i>Deixar de + infinitivo</i> | 100% | 0% | 0% |
| | VI | <i>Costumar + infinitivo/Presente do Indicativo</i> | 81% | 11% | 8% |
| | | <i>Ir+ infinitivo/Presente do Indicativo</i> | 78% | 11% | 11% |
| Uso das perífrases verbais | V | <i>Começar a + infinitivo</i> | 81% | 19% | 0% |
| | | <i>Estar a + infinitivo</i> | 73% | 27% | 0% |
| | | <i>Continuar a + infinitivo</i> | 73% | 16% | 11% |
| | | <i>Terminar de + infinitivo</i> | 77% | 19% | 4% |
| | | <i>Voltar a + infinitivo</i> | 73% | 19% | 8% |
| | | <i>Deixar de + infinitivo</i> | 77% | 23% | 0% |

Quadro 61 – Síntese dos resultados do pós-teste de Português (questões semelhantes às apresentadas no pré-teste)

| Capacidades | Questão | Respostas corretas | Respostas erradas | Respostas incompletas |
|--|---------|--------------------|-------------------|-----------------------|
| Distinguir classes aspetuais | I | 96% | 4% | 0% |
| Identificar características das classes aspetuais | II | 88% | 4% | 8% |
| Reconhecer os elementos linguísticos que compõe um complexo verbal | III | 100% | 0% | 0% |

Quadro 62 – Síntese dos resultados do pós-teste de Português (questões distintas das apresentadas no pré-teste)

5.2. Apreciação global da intervenção na disciplina de espanhol

5.2.1. Resultados do pré-teste

Na generalidade, os resultados apresentados pela turma no pré-teste foram negativos, o que era até certo ponto expectável, uma vez que esta é uma turma de iniciação que ainda não tinha abordado de forma explícita e sistemática as perífrases verbais em espanhol, embora as conhecessem de textos escritos e orais. De facto, os alunos demonstraram grandes dificuldades relativamente a algumas perífrases verbais (como «*dejar de + infinitivo*»), cuja estrutura e o valor semântico são muito próximos aos da sua língua materna. Foi, precisamente, a partir das dificuldades demonstradas pelos alunos neste primeiro momento de diagnóstico que foram construídos os dois laboratórios gramaticais definidos no plano de ação. É ainda importante referir que a análise destes resultados procurou ter em conta não só que o conteúdo proposto ainda não havia sido abordado, como também que os estudantes ainda não possuíam bases linguísticas para a construção de respostas completas e sem erros ortográficos na língua objeto de estudo. Por tudo isto, foram consideradas, como corretas, respostas que, ainda que apresentassem palavras na língua materna, respondiam corretamente ao que era pedido.

Quanto à primeira questão, que solicitava aos alunos a identificação das fases em que eram descritas as diferentes situações apresentadas nas frases, como é possível verificar no gráfico 11, as maiores dificuldades detetadas foram precisamente com duas das construções perifrásticas tidas como mais problemáticas para os estudantes de espanhol como língua estrangeira, as perífrases verbais «*estar + gerundio*» [álínea b) – 19 respostas erradas de 29] e «*continuar + gerundio*» [álínea a) – 11 respostas erradas de 29]. É interessante verificar também que, nesta primeira questão, os complexos verbais que resultaram mais problemáticos para os alunos de espanhol foram exatamente os mesmos que para os estudantes de português, provavelmente devido à incapacidade de descreverem de forma adequada a leitura aspetual de cada um deles na própria língua materna. No que respeita à correção, é importante salientar que foram classificadas como incorretas as respostas que se desviavam completamente do

conteúdo, que se limitavam a parafrasear a alínea ou que se encontravam em branco.



Gráfico 11 – Resultados da questão I do pré-teste de Espanhol

Relativamente à segunda questão, que solicitava a transformação de uma frase de modo a representar uma situação com as características aspetuais e temporais indicadas em cada alínea, foi possível verificar um elevado índice de respostas erradas: 14 na alínea a); 23 na alínea b); 14 na alínea c) e 14 na alínea d) (cf. gráfico 12). Apesar do nível de incorreção ser notório em todas as alíneas, uma vez mais é de salientar a dificuldade dos alunos no que concerne ao complexo verbal «*estar + gerundio*», com apenas 6 respostas corretas. É importante acrescentar, ainda, que esta questão segue os mesmos critérios de correção utilizados na análise da questão homónima do pré-teste de Português.



Gráfico 12 – Resultados da questão II do pré-teste de Espanhol

No que respeita aos resultados das respostas da terceira questão (cf. gráfico 13), referente à interpretação temporal e aspetual das frases com diferentes perífrases verbais, assiste-se de novo a um grande número de respostas erradas. Entre as várias respostas incorretas destacam-se os pares com a perífrase temporal «*ir a + infinitivo*» e com o Presente do Indicativo com valor de futuro, ou seja, a alínea 6, (27 incorretas) e com a mesma perífrase verbal e o Futuro simples, a alínea 4, (24 incorretas). Tal como os de Português, estes alunos também apresentaram grandes dificuldades em descrever o valor semântico da construção perifrástica «*soler + infinitivo*», verificando-se que apenas 3 dos estudantes conseguiram explicar que esta, como o Presente do Indicativo em certos contextos, pode traduzir habitualidade. Revelaram ainda problemas em distinguir o complexo verbal «*continuar + gerundio*», que apresenta a situação no seu prolongamento, sem qualquer interrupção, e o complexo verbal «*volver a + infinitivo*», que implica uma interrupção e a repetição dessa mesma situação, tendo apenas 8 estudantes sido capazes de reconhecer esta diferença.

Quanto à correção deste exercício, tal como em Português, as respostas foram consideradas incompletas quando os alunos apenas explicaram o significado de uma das situações que forma o par, como foi o caso de «*dejar de + infinitivo*» e «*terminar de + infinitivo*», em que apenas 6 alunos conseguiram explicitar o sentido da primeira forma perifrástica, ou quando, embora identificando o valor aspetual da situação em causa, a localizaram temporalmente de forma errada, talvez pelo limitado conhecimento dos tempos verbais do passado. Como erradas, foram consideradas aquelas que não realizavam bem as distinções entre os pares ou que surgiam em branco.



Gráfico 13 – Resultados da questão III do pré-teste de Espanhol

No que concerne aos resultados referentes à quarta questão, apresentados no gráfico 14, e que também pedia a transformação de uma frase de acordo com a indicação dada em cada alínea (diferindo apenas no que respeita aos complexos verbais usados na segunda questão), pode dizer-se que confirmaram as dificuldades dos alunos relativamente às referidas perífrases verbais, o que parece demonstrar que, realmente, não conhecem os seus significados. Assim, esta questão apresenta um alto índice de respostas erradas: 27 na alínea a), 24 na alínea d), 17 na alínea c) e 15 na alínea b), o que revela uma grande incapacidade dos alunos para proceder a essa transformação aspetual.

Neste exercício, pela proximidade de objetivos, foram utilizados os mesmos critérios de correção que na questão dois, pelo que, quando os alunos demonstraram capacidade de utilizar a perífrase verbal, mesmo não localizando a situação no intervalo de tempo solicitado, as respostas foram tidas como incompletas, e foram consideradas como erradas aquelas que se desviavam do conteúdo, se encontravam em branco ou utilizavam apenas um verbo, quando era explícito que deveriam usar sempre dois verbos.

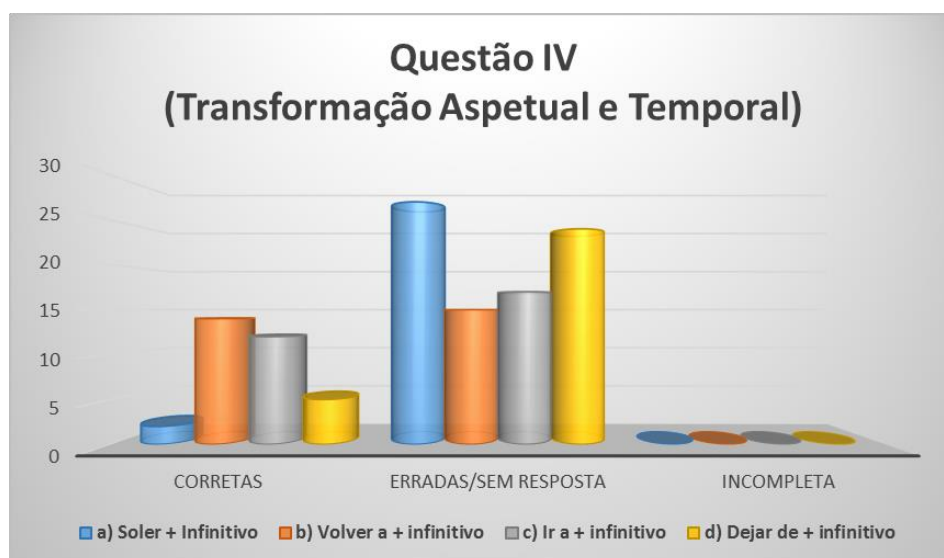


Gráfico 14 – Resultados da questão IV do pré-teste de Espanhol

A quinta e a sexta questões foram incluídas exclusivamente no pré-teste de Espanhol, no sentido de procurar compreender se estes alunos demonstravam dificuldades realmente significativas no que respeita à perífrase temporal «*ir a + infinitivo*» e à perífrase progressiva «*estar + gerundio*». Assim, como é possível observar no gráfico 15, o uso da perífrase verbal «*ir a + infinitivo*» parece revelar interferências do Português, dado que a maioria dos alunos a utilizaram sem a inclusão da preposição “a”. Dadas as dificuldades, o objetivo do pré-teste não foi apenas que compreendessem o seu significado e a seu valor temporal, mas que refletissem sobre a sua estrutura, de modo a evitar que voltassem a omitir a preposição.

De referir que o enunciado solicitava a redação de frases localizando as situações num intervalo de tempo futuro sem indicar explicitamente que deveriam usar uma perífrase verbal, pelo que na sua correção seriam consideradas como corretas respostas que realmente representassem situações a ocorrer num momento posterior (“*mañana*”), ainda que não utilizassem esta perífrase verbal. No entanto, todos os alunos usaram esta perífrase, ainda que com erros, o que demonstra que esta perífrase verbal é, normalmente, o meio mais usado para descrever uma situação posterior ao momento de enunciação.

De acordo com os dados obtidos, é possível compreender que foram poucos os alunos que se demonstraram capazes de utilizar esta perífrase verbal de forma correta em Espanhol: apenas 2 em todas as frases; 3 em quatro das frases; 1 em três das frases; 2 em duas das frases; e 21 em nenhuma das frases.



Gráfico 15 – Resultados da questão V do pré-teste de Espanhol

Quanto à perífrase progressiva «*estar + gerundio*», os resultados apresentados foram bastante positivos (cf. gráfico 16), pelo que grande parte dos alunos realizaram corretamente a tarefa proposta (18 alunos construíram as 6 frases com a estrutura verbal correta e apenas 3 não foram capazes de construir nenhuma frase utilizando o modo verbal adequado a esta perífrase na língua objeto de estudo). Ainda assim, consideramos na altura que estes resultados não comprovavam que esta perífrase não fosse problemática para os estudantes portugueses, posto que em questões anteriores (questão I e II) do mesmo pré-teste e que envolviam a sua interpretação aspetual, a mesma apresentou um alto índice de incorreção.

Conforme supracitado para a perífrase «*ir a + infinitivo*», também no que respeita a este complexo verbal as interferências acontecem frequentemente ao nível do modo verbal, dado que, em Português, se utiliza o Infinitivo e, em Espanhol, para atribuição do mesmo significado é obrigatório o Gerúndio. Por tudo isto, é possível que, nesta questão, o número de respostas corretas fosse mais elevado porque o próprio enunciado utilizava o gerúndio e induzia os alunos, ainda que não de uma forma direta, ao uso deste modo verbal.

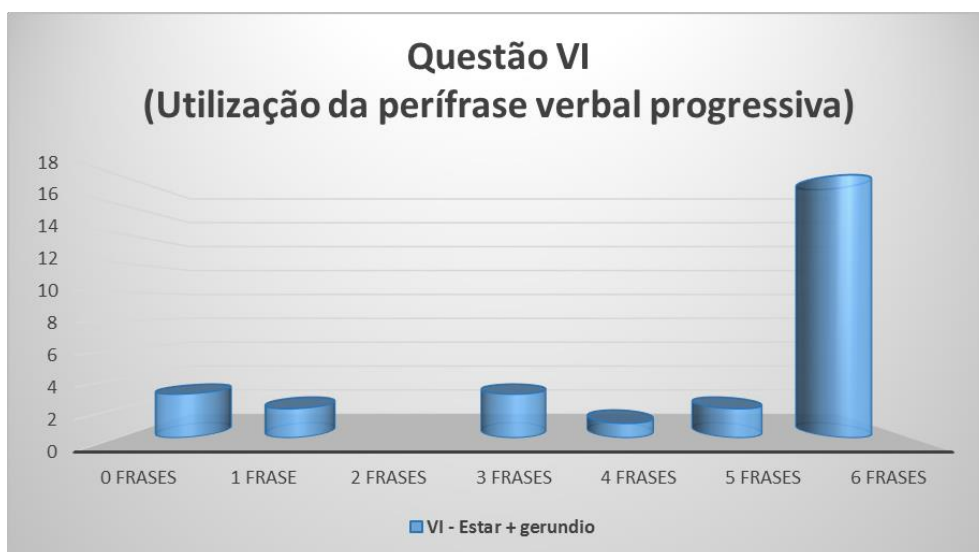


Gráfico 16 – Resultados da questão VI do pré-teste de Espanhol

5.2.1.1. Discussão de resultados do pré-teste

De um modo geral, os resultados do pré-teste de Espanhol não foram muito positivos, sendo que na maioria das alíneas analisadas eram apresentadas percentagens de respostas erradas acima dos 40% (cf. quadro 63), o que demonstrou, desde logo, que estes alunos revelavam grandes dificuldades em identificar, usar e reconhecer o significado das perífrases verbais em estudo. A partir destes resultados, revelou-se, então, necessário procurar uma metodologia capaz de ultrapassar estas dificuldades e alcançar os objetivos pretendidos com esta intervenção pedagógico-didática.

Quanto à parte do pré-teste que pretendia um diagnóstico mais centrado no conhecimento e uso das perífrases verbais tidas como mais problemáticas para os alunos de Espanhol como língua estrangeira, os resultados apresentados confirmaram essas dificuldades, principalmente, no que diz respeito à perífrase temporal «*ir a + infinitivo*» (cf. quadro 64).

| Capacidades | Questão | Perífrases verbais | Respostas corretas | Respostas erradas | Respostas incompletas |
|---|---------|---|--------------------|-------------------|-----------------------|
| Conhecimento do valor aspetual/temporal | I | <i>Continuar + gerundio</i> | 62% | 38% | 0% |
| | | <i>Estar + gerundio</i> | 34% | 66% | 0% |
| | | <i>Terminar de + infinitivo</i> | 100% | 0% | 0% |
| | | <i>Empezar a + infinitivo</i> | 97% | 3% | 0% |
| | III | <i>Estar + gerundio/Presente de Indicativo</i> | 48% | 52% | 0% |
| | | <i>Continuar + gerundio/Volver a + infinitivo</i> | 28% | 69% | 3% |
| | | <i>Dejar de + infinitivo/Terminar de + infinitivo</i> | 31% | 48% | 21% |
| | | <i>Ir a + infinitivo/ Futuro simple</i> | 17% | 83% | 0% |
| | | <i>Soler + infinitivo/Presente de Indicativo</i> | 10% | 90% | 0% |
| | | <i>Ir a + infinitivo/Presente de Indicativo</i> | 7% | 93% | 0% |
| Uso das perífrases verbais | II | <i>Empezar a + infinitivo</i> | 52% | 48% | 0% |
| | | <i>Estar + gerundio</i> | 21% | 79% | 0% |
| | | <i>Continuar + gerundio</i> | 52% | 48% | 0% |
| | | <i>Terminar de + infinitivo</i> | 52% | 48% | 0% |
| | IV | <i>Soler + infinitivo</i> | 7% | 93% | 0% |
| | | <i>Volver a + infinitivo</i> | 48% | 52% | 0% |
| | | <i>Ir a + infinitivo</i> | 41% | 59% | 0% |
| | | <i>Dejar de + infinitivo</i> | 17% | 83% | 0% |

Quadro 63 – Síntese dos resultados do pré-teste de Espanhol (questões equivalentes às que serão apresentadas no pós-teste)

| Capacidades | Questão | 0 Frases corretas | 1 Frase correta | 2 Frases corretas | 3 Frases corretas | 4 Frases corretas | 5 Frases Corretas | 6 Frases Corretas |
|---|---------|-------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|----------------------|
| Uso da perífrase verbal temporal – <i>Ir a + infinitivo</i> | V | 73% | 0% | 7% | 3% | 10% | 7% | <u>Não aplicável</u> |
| Uso da perífrase verbal progressiva – <i>Estar + gerundio</i> | VI | 10% | 7% | 0% | 10% | 3% | 7% | 63% |

Quadro 64 – Síntese dos resultados do pré-teste de Espanhol (questões exclusivas do pré -teste)

5.2.2. Resultados do pós-teste

De um modo geral, os resultados menos positivos do pré-teste constituíram um importante estímulo para a realização dos laboratórios gramaticais, já que acreditamos ser uma metodologia capaz e adequada para colmatar as diferentes dificuldades apresentadas pelos alunos, principalmente, as que se revelaram mais frequentes, através de um ensino reflexivo, progressivo e de descoberta.

A aplicação e os resultados do pré-teste permitiram verificar que os alunos portugueses realmente apresentam dificuldades e interferências em algumas das perífrases verbais estudadas e, nesse sentido, os laboratórios gramaticais procuraram que os alunos comesçassem por refletir sobre a estrutura de cada uma destas construções verbais, identificando os elementos linguísticos que as compõem e assinalando o modo verbal que cada uma utiliza na sua formação, para progressivamente compreenderem melhor o seu significado e o tipo de informação aspetual ou temporal que transmitem.

A primeira questão do pós-teste procurava, basicamente, verificar se todos os alunos eram já capazes de identificar e designar corretamente as perífrases verbais que foram objeto de reflexão no plano de intervenção. No gráfico 17, é perfeitamente visível que todos os alunos (29 respostas corretas) reconheceram e identificaram as diferentes construções verbais como perífrases.

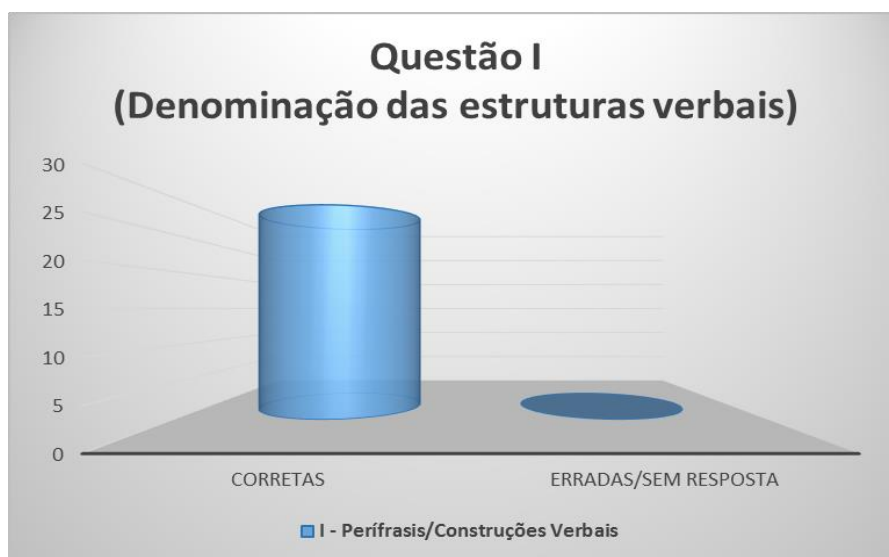


Gráfico 17 – Resultados da questão I do pós-teste de Espanhol

A segunda questão pretendia avaliar se os estudantes eram capazes de identificar os vários elementos linguísticos que compõem cada uma dessas perífrases verbais, no sentido de promover, assim, a reflexão sobre a estrutura destas construções verbais em Espanhol. A partir do gráfico 18, é possível verificar que os alunos se revelaram perfeitamente capazes de distinguir e denominar, na língua objeto de estudo, cada um dos elementos linguísticos que formam estes complexos verbais (27 respostas corretas), sendo que as duas respostas tidas como incompletas foram precisamente aquelas em que os alunos não referiram a preposição como constituinte das perífrases verbais de Infinitivo.

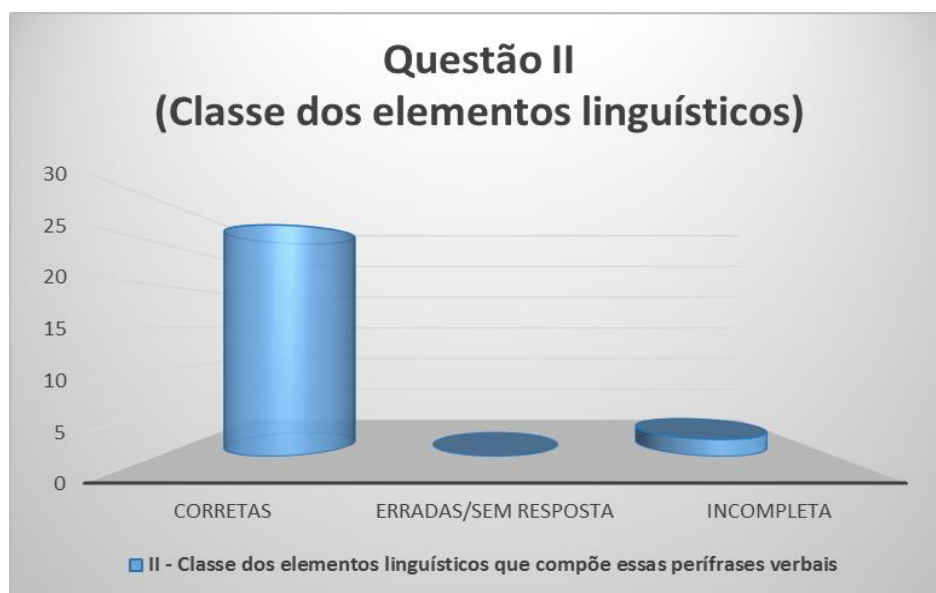


Gráfico 18 – Resultados da questão II do pós-teste de Espanhol

Ainda com a intenção de verificar se persistiam as já mencionadas interferências da língua materna nos modos verbais de algumas destas formas perifrásticas, foi colocada uma terceira questão, que procurava, então, entender se os alunos já eram capazes de reconhecer que algumas das perífrases verbais espanholas utilizam um modo verbal distinto do Português. Observando o gráfico 19, uma vez mais é possível verificar que todos os alunos (29 respostas corretas) foram capazes de associar e distinguir corretamente o modo verbal usado em cada perífrase verbal.

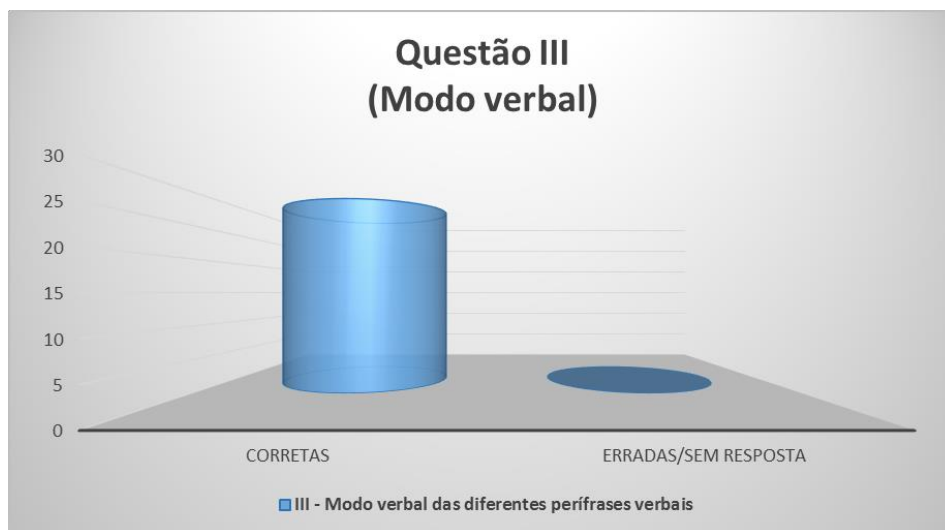


Gráfico 19 – Resultados da questão III do pós-teste de Espanhol

Relativamente aos resultados da quarta questão (cf. gráfico 20), que pretendia analisar a capacidade dos alunos para indicar a informação aspetual veiculada em cada uma das frases apresentadas, pode dizer-se que foram bastante positivos, posto que em todas as alíneas se verificou uma correção entre as 22 e as 25 respostas corretas. Assim sendo, verificou-se uma melhoria significativa face ao pré-teste, que, em questões semelhantes (como a primeira ou parte da terceira), apresentava um nível de incorreção muito elevado, indiciando dificuldades significativas, principalmente, no que diz respeito às perífrases verbais «*estar + gerundio*», «*continuar + gerundio*», «*volver a + infinitivo*» e «*dejar de + infinitivo*».

As respostas foram consideradas corretas quando os alunos conseguiram indicar a informação aspetual transmitida pela respetiva perífrase verbal, usando para tal a terminologia mais adequada e correta na língua em estudo. De acordo com os dados analisados: 5 alunos não realizaram o exercício (respostas registadas nas erradas/sem resposta); 2 alunos não conseguiram reconhecer a informação aspetual transmitida pela perífrase «*estar + gerundio*»; 1 aluno não identificou corretamente o valor aspetual de «*terminar de + infinitivo*»; e 1 aluno não foi capaz de o fazer para «*continuar + gerundio*».

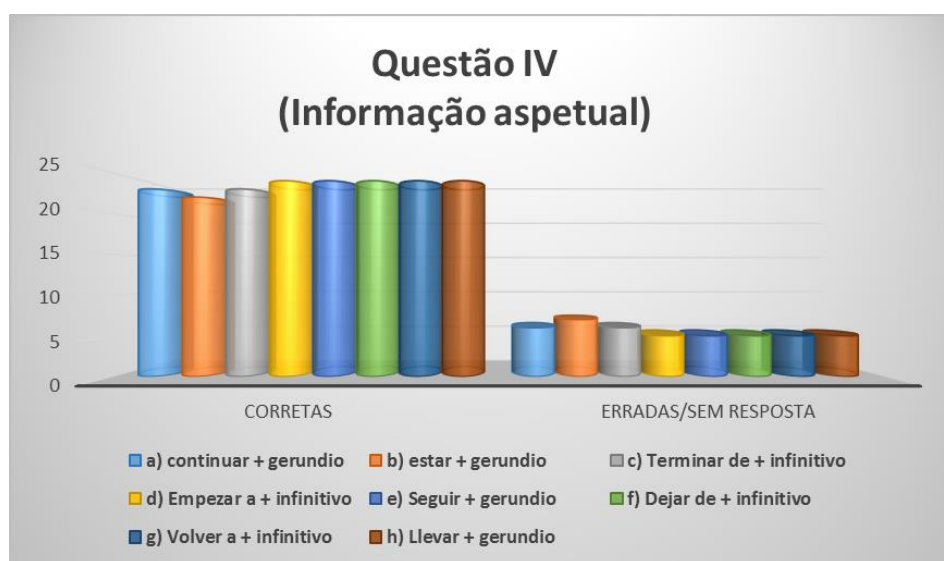


Gráfico 20 – Resultados da questão IV do pós-teste de Espanhol

As respostas à quinta questão, que solicitava aos estudantes a apresentação de exemplos que, utilizando perífrases verbais, traduzissem a leitura aspetual e temporal indicada em cada alínea, revelaram, uma melhoria significativa (cf. gráfico 21) relativamente a questões homólogas do pré-teste (como a segunda e a quarta questões). É, assim, possível verificar que os laboratórios gramaticais alcançaram os resultados pretendidos e combateram o alto nível de incorreção visível no primeiro momento de avaliação: 27 corretas na alínea a); 28 corretas na alínea b); 29 corretas na alínea c); 29 corretas na alínea d); 28 corretas na alínea e); 28 corretas na alínea f); e 27 corretas na alínea h). Apenas constitui exceção a perífrase verbal «*volver a + infinitivo*» [(alínea g) – 11 corretas; 1 errada; e 17 incompletas], que revelou um alto índice de respostas incompletas porque os alunos não procederam à sua localização temporal no passado.

Esta questão, que se caracterizava por um nível de complexidade maior face ao proposto no pré-teste, pedindo aos alunos a utilização da língua objeto de estudo e a criação de exemplos próprios, pretendia verificar se as perífrases verbais mais problemáticas e trabalhadas em questões anteriores estariam realmente interiorizadas, permitindo-lhes, assim, mobilizar os conhecimentos adquiridos para as usar de forma correta. Na análise dos resultados desta questão foram usados critérios semelhantes aos já mencionados nas questões II e IV do pré-teste, sendo apenas de salientar que os critérios de correção tiveram já em conta o uso apropriado da terminologia própria deste conteúdo semântico em Espanhol.

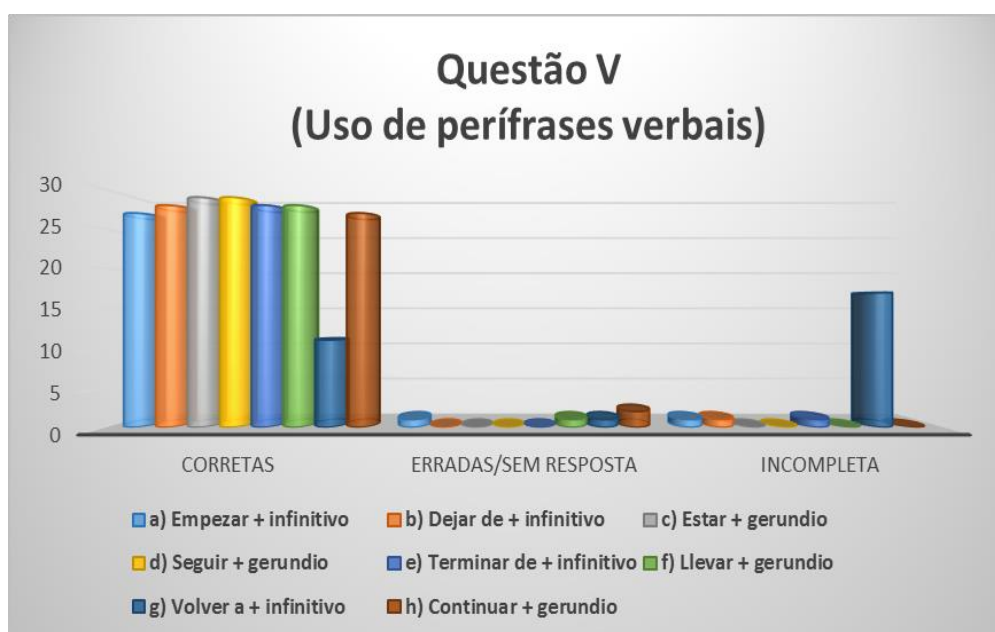


Gráfico 21 – Resultados da questão V do pós-teste de Espanhol

A sexta e a sétima questões foram incluídas exclusivamente no pós-teste de Espanhol, no sentido de procurar compreender se estes alunos tinham colmatado as dificuldades apresentadas relativamente à perífrase progressiva «*estar + gerundio*». Assim, foram propostas duas questões distintas de modo a verificar se esta perífrase verbal tinha sido realmente aprendida e se os alunos se revelavam capazes de utilizá-la em diferentes contextos.

A primeira destas questões, cujos resultados são apresentados no gráfico 22, procurava analisar a aptidão dos alunos para responder a diferentes perguntas de acordo com o que as pessoas estavam a fazer no momento da enunciação, usando para isso o complexo verbal «*estar + gerundio*». Como é possível observar, 20 dos 29 alunos foram capazes de usar corretamente esta perífrase nas 7 respostas; 7 dos alunos em 6 das respostas; 1 aluno em 5 das respostas; e apenas 1 não foi capaz de o fazer em nenhuma das respostas às perguntas colocadas.

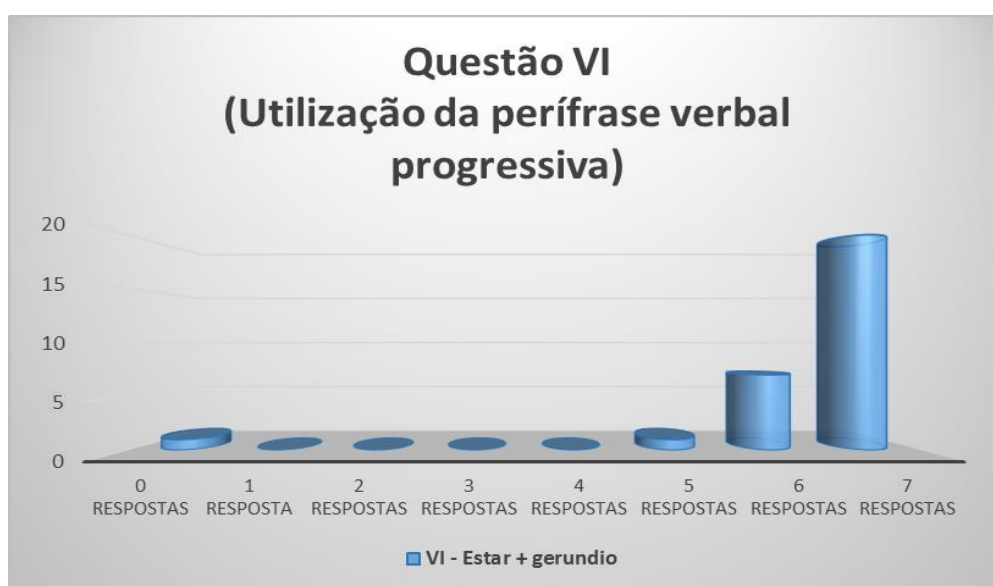


Gráfico 22 – Resultados da questão VI do pós-teste de Espanhol

Quanto à segunda questão, que solicitava aos alunos que completassem um diálogo com esta construção perifrástica, os resultados também foram bastante positivos, já que, 18 dos 29 alunos preencheram corretamente os 9 espaços do diálogo; 9 alunos preencheram 8 espaços; 1 aluno preencheu 7 espaços; e também 1 aluno preencheu 5 espaços, não tendo existido qualquer estudante que se revelasse incapaz de completar menos do que isso (cf. gráfico 23).

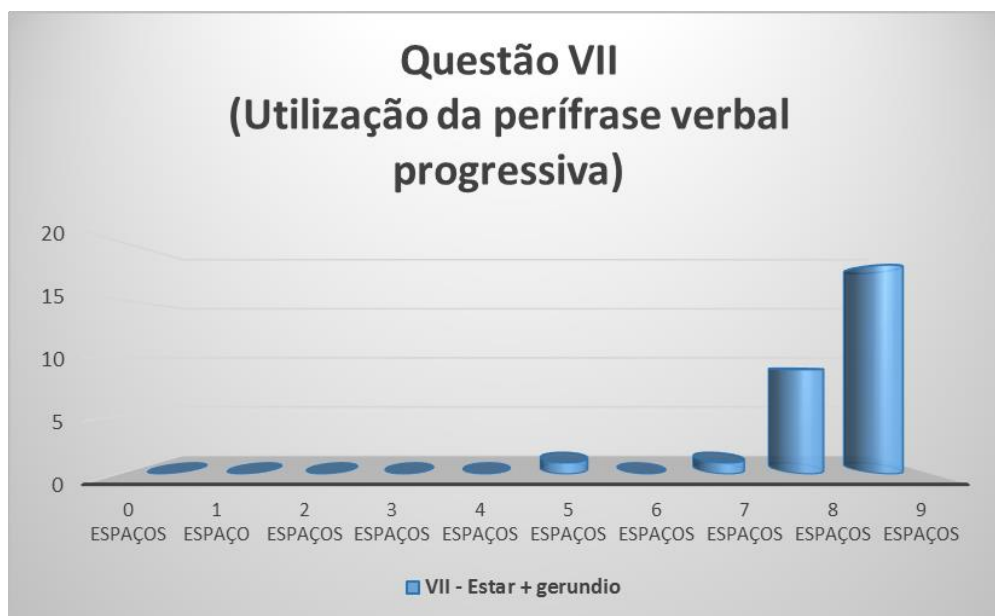


Gráfico 23 – Resultados da questão VII do pós-teste de Espanhol

No que concerne à questão 8, em grande parte semelhante à questão 3 do pré-teste, e que procurava aferir a capacidade dos alunos para distinguir situações com diferentes leituras temporais e aspetuais, pode dizer-se que também se assiste a uma melhoria notória de resultados face aos observados no pré-teste (cf. gráfico 24). Assim, grande parte dos alunos já foi capaz de entender que o Presente do Indicativo, em determinados contextos com eventos, pode traduzir posterioridade (22 respostas corretas), equiparando-se ao significado da perífrase «*ir a + infinitivo*», ou habitualidade (19 respostas corretas), igualando-se semanticamente ao complexo verbal «*soler + infinitivo*», duas construções perifrásticas que se revelaram problemáticas para os estudantes no primeiro momento de avaliação.

Nesta questão foram consideradas incompletas as questões que explicavam apenas o significado de uma das situações que forma o par e erradas quando estabeleceram comparações que em nada correspondiam à distinção temporal e aspetual entre os pares ou quando deixaram as respostas em branco.

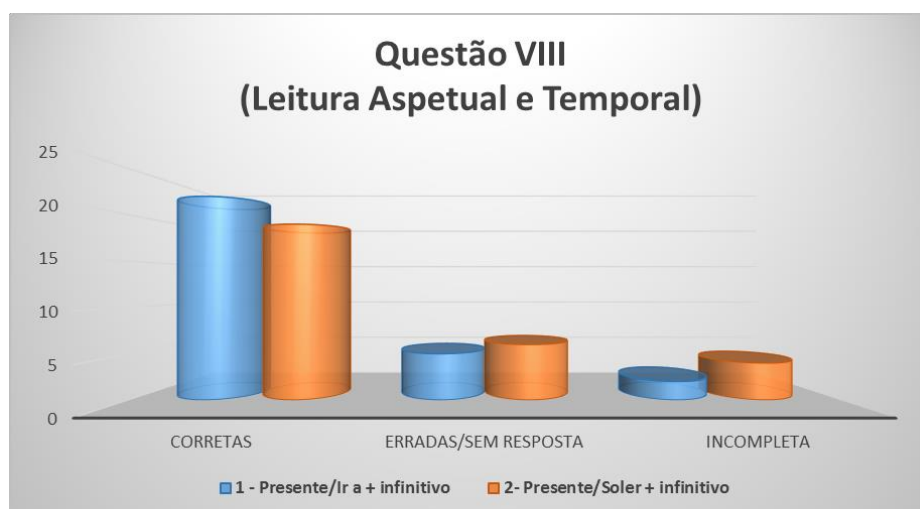


Gráfico 24 – Resultados da questão VIII do pós-teste de Espanhol

Por último e no que se refere à questão 9, que se centrava na perífrase temporal «*ir a + infinitivo*» e visava, essencialmente, aferir a capacidade de os alunos usarem a preposição “a” em Espanhol, os resultados também foram bastante positivos (cf. gráfico 25), dado que apenas 1 aluno se esqueceu de transcrever a referida preposição. O objetivo era, a partir da transcrição das opções para os exemplos apresentados, compreender se, mesmo visualizando a perífrase na sua forma correta, os estudantes portugueses revelavam interferências da língua materna e omitiam a preposição, o que não aconteceu com a maioria dos alunos (28 respostas corretas) e o que pode constituir indício de que realmente os laboratórios gramaticais desenvolvidos cumpriram as finalidades para que foram definidos.

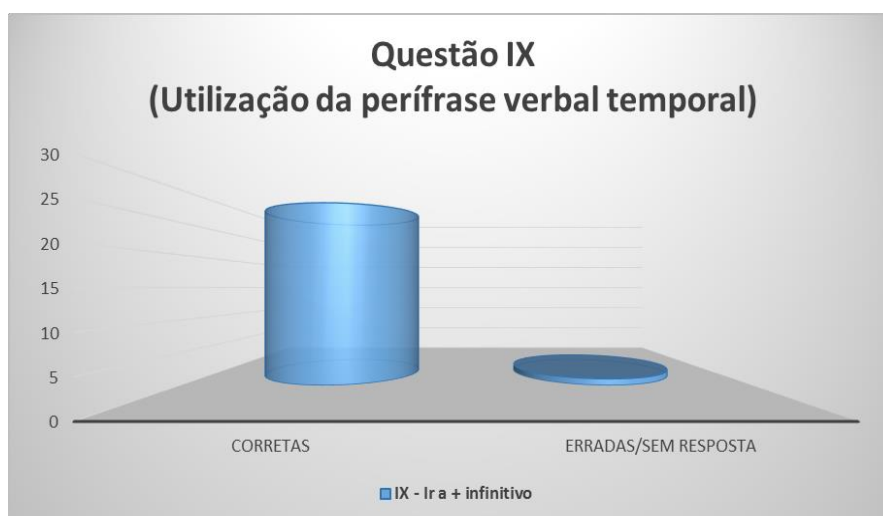


Gráfico 25 – Resultados da questão IX do pós-teste de Espanhol

5.2.2.1. Discussão de resultados

De um modo geral, pode dizer-se que os resultados do pós-teste de Espanhol revelaram melhorias verdadeiramente significativas no que respeita aos conhecimentos dos alunos sobre os valores e usos das diferentes perífrases verbais, com um nível de respostas corretas que, em grande parte das alíneas, ultrapassa os 70%, o que demonstra claramente a eficácia da utilização desta metodologia laboratorial para a aquisição de conhecimentos gramaticais (cf. quadro 65).

Este tipo de metodologia propiciou também resultados bastante positivos relativamente a outras questões relacionadas com o tema, como o reconhecimento das estruturas perifrásticas e dos diferentes elementos linguísticos que as compõem, assim como, do modo verbal que, normalmente, acompanha cada uma dessas perífrases (cf. quadro 66).

No caso do quadro 67, que pretendia um diagnóstico mais centrado no conhecimento e uso das perífrases verbais tidas como mais problemáticas para os alunos de Espanhol como língua estrangeira, os resultados apresentados também demonstraram uma clara evolução, principalmente, no que concerne à perífrase temporal, que constituiu a maior dificuldade dos alunos no pré-teste.

| Capacidades | Questão | Perífrases verbais | Respostas corretas | Respostas erradas | Respostas incompletas |
|---|---------|---|--------------------|-------------------|-----------------------|
| Conhecimento do valor aspetual/temporal | IV | <i>Continuar + gerundio</i> | 79% | 21% | 0% |
| | | <i>Estar + gerundio</i> | 76% | 24% | 0% |
| | | <i>Terminar de + infinitivo</i> | 79% | 21% | 0% |
| | | <i>Empezar a + infinitivo</i> | 83% | 17% | 0% |
| | | <i>Seguir + gerundio</i> | 83% | 17% | 0% |
| | | <i>Dejar de + infinitivo</i> | 83% | 17% | 0% |
| | | <i>Volver a + infinitivo</i> | 83% | 17% | 0% |
| | | <i>Llevar + gerundio</i> | 83% | 17% | 0% |
| | VIII | <i>Ir a + infinitivo/ Presente de Indicativo</i> | 76% | 17% | 7% |
| | | <i>Soler + infinitivo/ Presente de Indicativo</i> | 65% | 21% | 14% |

| | | | | | |
|----------------------------|---|---------------------------------|------|----|-----|
| Uso das perífrases verbais | V | <i>Empezar a + infinitivo</i> | 94% | 3% | 3% |
| | | <i>Dejar de + infinitivo</i> | 97% | 0% | 3% |
| | | <i>Estar + gerundio</i> | 100% | 0% | 0% |
| | | <i>Seguir + gerundio</i> | 100% | 0% | 0% |
| | | <i>Terminar de + infinitivo</i> | 97% | 0% | 3% |
| | | <i>Llevar + gerundio</i> | 97% | 3% | 0% |
| | | <i>Volver a + infinitivo</i> | 38% | 3% | 59% |
| | | <i>Continuar + gerundio</i> | 93% | 7% | 0% |

Quadro 65 – Síntese dos resultados do pós-teste de Espanhol (questões equivalentes às apresentadas no pré -teste)

| Capacidades | Questão | Respostas corretas | Respostas erradas | Respostas incompletas |
|--|---------|--------------------|-------------------|-----------------------|
| Identificar perífrases verbais | I | 100% | 0% | 0% |
| Reconhecer os elementos linguísticos que compõe uma perífrase verbal | II | 93% | 0% | 7% |
| Reconhecer o modo verbal das perífrases | III | 100% | 0% | 0% |

Quadro 66 – Síntese dos resultados do pós-teste de Espanhol (questões distintas das apresentadas no pré-teste)

| Capacidades | Questão | 0 Frases corretas | 1 Frase correta | 2 Frases corretas | 3 Frases corretas | 4 Frases corretas | 5 Frases corretas | 6 Frases corretas | 7 Frases corretas | 8 Frases corretas | 9 Frases corretas |
|---|---------|-------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Uso da perífrase verbal progressiva – <i>Estar + gerundio</i> | VI | 3% | 0% | 0% | 0% | 0% | 3% | 25% | 69% | <u>Não aplicável</u> | <u>Não aplicável</u> |
| Uso da perífrase verbal progressiva – <i>Estar + gerundio</i> | VII | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 3% | 0% | 3% | 31% | 63% |
| Uso da perífrase verbal temporal - <i>Ir a + infinitivo</i> | IX | 3% | 0% | 0% | 0% | 97% | <u>Não aplicável</u> | <u>Não aplicável</u> | <u>Não aplicável</u> | <u>Não aplicável</u> | <u>Não aplicável</u> |

Quadro 67 – Síntese dos resultados do pós-teste de Espanhol (questões dedicadas às perífrases mais problemáticas)

Neste capítulo, fez-se uma descrição detalhada dos resultados conseguidos pelos alunos em dois instrumentos de avaliação distintos: um pré-teste, que precedeu a intervenção pedagógico-didática, e um pós-teste, aplicado depois da realização de dois laboratórios gramaticais.

A análise dos resultados leva-nos a concluir que quer em Português, quer em Espanhol houve evolução, embora esta tenha sido mais significativa no caso do Espanhol. Esta melhoria de resultados viabiliza a conclusão de que, de facto, no final da intervenção os alunos desenvolveram um conhecimento mais sólido sobre a estrutura e valores temporais e aspetuais das perífrases verbais estudadas, o que lhes permitiu um uso mais eficaz destas construções.

Para essa melhoria foram realmente fundamentais os laboratórios gramaticais, ao conduzirem os alunos num percurso de uma crescente consciencialização linguística do significado das diferentes perífrases verbais. Assim, a análise pormenorizada dos dados obtidos, através da aplicação dos instrumentos delineados, demonstrou que, na generalidade, o ensino por descoberta propiciou aos alunos uma oportunidade de reflexão e de aprendizagem sobre questões indispensáveis para compreender e interpretar o significado das diferentes perífrases verbais.

Conclusão

Após a reflexão teórica sobre perífrases verbais, o enquadramento do estudo exploratório e uma análise detalhada do desenho metodológico desenvolvido, chega o momento de apresentar algumas considerações finais, a partir dos dados recolhidos com a aplicação do mesmo. Assim, é agora possível refletir sobre os aspetos mais representativos deste projeto, bem como sobre a possibilidade de este ser complementado num momento posterior.

A presente investigação partiu da questão: «Será que a consciencialização linguística das propriedades temporais e aspetuais de diferentes perífrases verbais, a partir de laboratórios gramaticais, permite um conhecimento e um uso mais sólidos e eficazes deste tipo de estruturas?». Esta questão surgiu depois da constatação de que os alunos desconheciam alguns aspetos semânticos relevantes das perífrases verbais para uma interpretação eficaz e um uso bem sucedido destas construções. Para proceder à superação desse problema foram planeados e desenvolvidos laboratórios gramaticais que, a partir de um ensino progressivo e prático, procuravam contrariar a ideia de que a gramática não necessita de ser ensinada e aprendida de forma explícita nas aulas de língua e promover um ensino por descoberta capaz de proporcionar uma aprendizagem realmente significativa e útil para os alunos.

Nesse sentido, a intervenção pedagógico-didática levada a cabo permitiu compreender uma evolução verdadeiramente significativa nesta consciencialização linguística dos alunos relativamente às propriedades temporais e aspetuais de diferentes perífrases verbais, uma vez que foram apresentados resultados bastante positivos quer em Português, quer em Espanhol, embora essa evolução seja mais notória no caso do Espanhol.

O uso mais eficaz destas construções verbais, desde a aplicação do pré-teste à realização da avaliação final, revelou um aumento e qualificação dos conhecimentos dos alunos, viabilizando o cumprimento dos objetivos mencionados e demonstrando que, de facto, no final da intervenção os alunos desenvolveram um conhecimento mais sólido sobre a estrutura e valores temporais e aspetuais das perífrases verbais estudadas. A

partir da correta aplicação destes conhecimentos, os alunos revelaram, na sua generalidade, alcançar também os diferentes objetivos delineados de antemão para esta investigação, demonstrando serem capazes de: compreender e interpretar enunciados que envolvem perífrases verbais; identificar os diferentes elementos linguísticos que compõe cada uma dessas estruturas verbais; estabelecer diferenças e semelhanças entre essas perífrases verbais, compreendendo que estas podem usar diferentes modos verbais (Infinitivo ou Gerúndio) e que podem ter diferentes valores temporais e aspetuais; e ainda evitar, no caso do Espanhol, produzir erros resultantes da interferência da língua materna na aprendizagem dessas formas perifrásticas na língua estrangeira.

O desenvolvimento dos laboratórios gramaticais revelou-se, assim, como uma metodologia fundamental para o cumprimento dos objetivos delineados, já que conseguiu que o aluno percorresse toda uma série de passos que lhe permitiram uma crescente consciencialização linguística do significado destas diferentes perífrases verbais. Assim, a aplicação dos instrumentos delineados demonstrou que, na generalidade, o ensino por descoberta propicia aos alunos uma oportunidade de reflexão e de aprendizagem sobre questões indispensáveis para compreender e interpretar o significado das diferentes perífrases verbais.

No caso do Português, pode dizer-se que os laboratórios gramaticais foram realmente essenciais, já que aquela que constituía a principal dificuldade destes alunos numa fase inicial – o significado aspetual de complexos verbais como «estar a + infinitivo» e «costumar + infinitivo» – se revelou perfeitamente ultrapassada no final deste estudo, com a maioria dos alunos a demonstrar-se capaz de traduzir o seu significado e de proceder ao seu uso com correção.

Como mencionado, no caso de Espanhol, a progressão foi ainda mais notória, dado que as dificuldades reveladas pelos alunos no primeiro teste também eram em maior grau, principalmente no que diz respeito àquelas perífrases cuja estrutura e o modo verbal são distintos dos da língua materna: «*estar + gerundio*», «*continuar + gerundio*» e «*ir a + infinitivo*». Com as altas percentagens de respostas corretas obtidas em cada uma delas, é possível concluir que, a partir da reflexão sobre o funcionamento da língua promovida por esta metodologia de ensino, os alunos conseguem assimilar a

informação progressivamente, o que parece evitar, em maior medida, as interferências da sua língua materna.

Para terminar, é importante ressaltar que o projeto apresentado se configura como um estudo exploratório que se revelou bastante eficaz para ultrapassar o problema inicial. Assim, acredito que um plano de ação mais sistemático e temporalmente mais extenso permitisse um estudo ainda mais aprofundado, de modo a experimentar e a analisar também como é que o conhecimento das propriedades temporais e aspetuais destas perífrases verbais pode melhorar, por exemplo, a escrita ou a oralidade, acrescentando a esta importância da gramática como componente autónoma, a sua contribuição para o aperfeiçoamento de outras competências.

Bibliografia

AA.VV. (2008). *Dicionário Terminológico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. Acedido em 20 de abril de 2015 em: <http://dt.dgdc.min-edu.pt/.&>.

Abadía, P. M. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Disascalía.

Abella & Gisbert. (1998). *La gramática para comunicar: una propuesta inductiva*. Centro Virtual Cervantes. Acedido em 2 de julho de 2015. em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0436.pdf.

Alarcão, I. (1996). “Ser professor reflexivo”. In Alarcão, Isabel (org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Acedido em 4 de julho de 2015 em: http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/artigo_especializados/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf.

Asencio J. & Lobato J. (2001). *Interferencias, cruces y errores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Bello Estévez, Pilar *et al.* (1990). *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.

Benedetti, A.M. (2001). “Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español”. In *Forma. Interferencias, cruces y errores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, pp. 9-24.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA. Acedido em 13 de maio de 2015 em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>.

Costa, J. (2007). “Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade”. In *Actas da Conferência internacional sobre o Ensino do Português*. Ministério da Educação, pp. 149-165.

Coutinho, C. *et all.* (2009). “Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas”. In *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. XII, N.º 2, pp. 455-479. Acedido em 13 de maio de 2015 em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF.

Cunha, C. & Cintra, L. (1998). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa.

Cunha, L. F. (1998). “Os operadores aspectuais do português: contribuição para uma nova abordagem”. In *Cadernos de linguística*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, n.º 1. Acedido em 2 de dezembro de 2014 em: <http://cl.up.pt/conteudos/cadernos/caderno1.pdf>.

Cunha, L.F. (2013). “Aspeto”. In *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 584-619.

Duarte, C.A. (1999). “Errores de lusohablantes brasileños en el uso de algunas preposiciones españolas”. In *Lingüística contrastiva y análisis de errores (Español-Portugués y Español-Chino)*. Madrid: Editorial Edinumen, pp. 79-96.

Duarte, I. (1986). “O ensino da gramática: do imobilismo às modas”. In *Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português, n.º 9, pp. 38-42.

Duarte, I. (1992). “Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo”. In Delgado-Martins *et al.* *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 165-177.

Duarte, I. (1993) “O ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico”. In Barbeiro, L. F. *et al.* (orgs). *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Leiria, pp. 49 – 60.

Duarte, I. (1997). “Ensinar gramática: para quê e como?”. In *Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português, n.º 11, pp. 67 – 74.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação, DGIDC.

Faria, I. H. *et al.* (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol - Nível de iniciação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação. Acedido em 12 de maio de 2015 em: <http://www.dgicd.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&>.

Fonseca, A. (2010). “Tempo, Aspecto, Modo / Modalidade (TAM) na expressão de futuridade”. In *Estudos Linguísticos*, 39 (1). São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Acedido em 21 de julho de 2015 em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL_V39N1_04.pdf.

Fontich, X. (2011). “Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy”. In *REP - Revista Espaço Pedagógico*. Universidade de Passo Fundo, v. 18, n.º 1, pp. 50 – 57.

Fromkin, V.; Rodman, R. & Hyams, N. (2006). *An Introduction to Language*. United Kingdom: Cengage Learning.

García Fernández, L. *et al.* (2006). *Diccionario de Perífrasis Verbales*. Madrid: Gredos.

García, Sonsoles G. (2001). “El papel y el lugar de la gramática en la enseñanza de E/LE”. In *Forma. Gramática y Comunicación*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, pp. 9 – 22.

Hymes, D. H. (1972). “On communicative competence”. In Pride, J. B. e Holmes, J (eds.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin.

Hudson, R. (1999). “Grammar teaching is dead – NOT!”. In Wheeler, R. (ed.). *Language alive in the classroom*. Westport: Greenwood, pp. 101-112.

Hudson, R. (2001). "Grammar teaching and writing skills: The research evidence". In *Syntax in the schools*, 17, pp. 1-6.

Hudson, R. & Walmsley, J. (2005). "The English Patient: English grammar and teaching in the twentieth century". In *Journal of Linguistics*, 41, pp. 593-622.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva. Acedido em 12 de maio 2015 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

Lima, J. P. (2001). "Sobre a génese e a evolução do futuro com *ir* em português". In *Linguagem e cognição. A perspectiva da linguística cognitiva*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística/Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia de Braga, pp. 119-145.

Mateus, M.H.M. (1988). "Que gramática saber? Que gramática ensinar?". In *Diacrítica*. Universidade do Minho, n.º 3-4, pp. 25-31.

Mateus, M.H.M. *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. 7ª edição. Lisboa: Editorial Caminho.

Mateus, M.H.M. & Villalva, Alina. (2006). *O Essencial: Linguística*. Lisboa: Editorial Caminho.

Oliveira, F. (1996). "Semântica". In Faria, I. H. *et al.* *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp.33 – 382.

Oliveira, F. (2003). "Tempo e Aspecto". In Mateus, M.H.M. *et al.* *Gramática da Língua Portuguesa*. 7ª edição. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 127-274.

Oliveira, F. (2013). "Tempo Verbal". In *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 509-549.

Oliveira, J. & Olinda, S. (2008). "A trajetória do futuro perifrástico na Língua portuguesa: séculos XVIII, XIX E XX". In *Revista da ABRALIN*, 7 (2). Pará: Universidade Federal do Pará – Instituto de Letras e Comunicação/Laboratório de Ciências da Linguagem. Acedido em 21 de julho de 2015 em: <http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2008-vol-7-n-2/04-josane-moreira-e-silvia-rita1.pdf>.

Peñalver Castillo, M. (1992). *Nebrija: De la gramática de ayer a la gramática de hoy*. Centro Virtual Cervantes. Acedido em 3 de julho de 2015 em: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce14-15/cauce14-15_14.pdf.

Raposo, E. (2013). “Verbos auxiliares”. In *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 1222-1281.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa libros.

Rodrigues, S. & Silvano, P. (2009). *O desenvolvimento da competência linguística como fator de qualificação no processo de escrita*. In Alexandra Fiéis e Maria Antónia Coutinho (orgs.) Textos Seleccionados. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: APL, Colibri, 2009.

Rodríguez, J. S. (2001). “Interferencias y dificultades en el aprendizaje del español de alumnos portugueses (análisis y comparaciones de dos niveles de aprendizaje)”. In *Forma. Interferencias, cruces y errores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, pp. 25 – 48.

Seixas, J. et al. (2001). *Programa de Português - 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação. Acedido em 15 de maio de 2015 em: <http://www.dgidec.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&>.

Silvano, P. (2014). “O conhecimento explícito da língua no Programa de Português do Ensino Básico: o Dicionário Terminológico e o Laboratório Gramatical com uma exemplificação”. In *Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português, n.º 44, pp. 29 – 38.

Silvano, P. & Rodrigues, S. (2010). “A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação”. In Brito, A. M. (org). *Gramática, História, Teorias e Aplicações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 275 – 286.

Anexos



O objetivo do presente pré-teste é fazer uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos que os alunos possuem sobre o valor temporal e aspetual de diferentes enunciados.

I. As frases seguintes representam diferentes situações. Refere que fases das situações estão representadas em cada frase.

- a. O Pedro **continua a ler** o livro. _____
- b. A Cristina **está a limpar** a casa. _____
- c. A Maria **terminou de estudar** matemática. _____
- d. O João **começou a escrever** a carta. _____

II. Transforma a frase de modo a obter a interpretação pedida em cada alínea. Usa sempre dois verbos.

“O João estudou espanhol.”

- a) Início da situação num intervalo de tempo passado.

- b) Decurso da situação no momento presente.

- c) Continuidade da situação no momento presente.

- d) Término da situação num intervalo de tempo passado.

III. Explica a diferença de significado dos pares de frases que se seguem.

- 1.
 - a) A Joana **prepara** o almoço todos os dias.
 - b) A Joana **está a preparar** o almoço.

- 2.
 - a) O João **continuou a ler** o jornal.
 - b) O João **voltou a ler** o jornal.

3.

- a) A Maria **deixou de limpar** a casa.
- b) A Maria **terminou de limpar** a casa.

4.

- a) A Teresa **almoçará** em casa amanhã.
- b) A Teresa **vai almoçar** em casa amanhã.

5.

- a) A Ana **vai** à faculdade todos os dias.
- b) A Ana **costuma ir** à faculdade todos os dias.

6.

- a) Amanhã o Paulo **janta** em casa.
- b) Amanhã o Paulo **vai jantar** em casa.

IV. Transforma a frase de modo a obter a interpretação pedida em cada alínea. Usa sempre dois verbos.

"O João leu o livro."

- a) Situação habitual no presente.

- b) Situação interrompida e recomeçada num intervalo de tempo passado.

- c) Situação num momento futuro.

- d) Situação interrompida num intervalo de tempo passado.

Aluno: _____



Neste laboratório gramatical, vais explorar diferentes elementos linguísticos que permitem alterar a informação aspetual dada na frase. O **Aspeto** é uma categoria gramatical que exprime a forma como perspetivamos ou olhamos a estrutura temporal interna de uma situação descrita pela frase. Neste sentido, e no que diz respeito à sua constituição temporal interna, as frases podem descrever diferentes tipos de situações ou classes aspetuais.

1. Observa as seguintes frases.

- a) Carlos da Maia é um rapaz formoso.
- b) Os cavaleiros conversaram.
- c) João da Ega tossiu.
- d) Afonso da Maia tem firmes princípios morais.
- e) Carlos da Maia viajou pelo mundo.
- f) O Conde de Gouvarinho bateu à porta.
- g) Afonso da Maia percorreu o Ramalhete.

1.1. Estas frases podem ser organizadas em dois grandes grupos de situações. Para fazeres esta distinção, vais aplicar às frases os seguintes testes e assinalar as que produzem resultados agramaticais com um * (asterisco):

- i. O teste do progressivo (*estar a*).
- ii. O teste do imperativo.

Exemplo: Maria Eduarda é alta.

Teste do progressivo: *Maria Eduarda está a ser alta.

Teste do imperativo: *Maria Eduarda, sê alta!

1.1.1. No teu caderno, agrupa as frases em duas listas, colocando na lista da esquerda as frases que produziram resultados agramaticais e na lista da direita as frases que resultaram gramaticais.

1.1.2. Observa atentamente os dois grupos de frases e faz corresponder as seguintes características a cada um dos grupos.

- a) Situações dinâmicas, isto é, conduzem a uma mudança do estado de coisas.
- b) Situações que não têm implícito um fim.
- c) Situações que têm fases.
- d) Situações em que o constituinte com a função de sujeito representa uma entidade que controla a situação.

- e) Situações que têm implícito um fim.
- f) Situações não dinâmicas, isto é, não conduzem a uma mudança do estado de coisas.
- g) Situações que não têm fases.
- h) Situações em que o constituinte com a função de sujeito não designa uma entidade que controla a situação.

1.1.3. Regista a seguinte conclusão no teu caderno completando os espaços em branco.

Existem duas classes aspetuais ou tipos de situações, as situações estativas e os eventos.

As _____ são tipicamente situações: _____, isto é, não conduzem a uma mudança do estado das coisas; _____ implícito um ponto final; _____ fases; são situações em que o constituinte com a função de sujeito _____ uma entidade que controla a situação. Os _____ são tipicamente situações: _____, isto é, conduzem a uma mudança do estado das coisas; _____ normalmente implícito um ponto final; _____ fases; são situações que têm normalmente um constituinte com a função de sujeito que _____ uma entidade que controla a situação.

1.1.4. De acordo com o exposto, identifica qual das listas criadas corresponde às situações estativas e qual das listas corresponde aos eventos.

2. A forma como as situações são perspectivadas pode ser alterada com o recurso a determinados elementos linguísticos, nomeadamente a verbos auxiliares.

Lê atentamente as seguintes frases.

I. *Carlos exerceu medicina em Lisboa.*

- a) Carlos começou a exercer medicina em Lisboa.
- b) Carlos passou a exercer medicina em Lisboa.

II. *Afonso da Maia leu o seu livro.*

- a) Afonso da Maia continuou a ler o seu livro.
- b) Afonso da Maia voltou a ler o seu livro.

III. *Alencar recita um poema lindíssimo em todas as tertúlias.*

- a) Alencar está a recitar um poema lindíssimo.

IV. *Eça de Queirós escreveu Os Maias em 1878.*

- a) Eça de Queirós terminou de escrever os Maias em 1888.

b) Eça de Queirós deixou de escrever os Maias em 1888.

2.1. Sublinha os verbos auxiliares presentes nas frases.

2.2. Refere em que medida a afirmação em 2 é verdadeira.

2.3. Indica que tipo de informação aspetual é transmitida pelos verbos auxiliares dos complexos verbais presentes nas alíneas das frases em I, II, III e IV.

2.4. Verifica agora se esses verbos auxiliares podem ser usados para transmitir o mesmo tipo de informação aspetual com situações estativas, partindo do exemplo seguinte.

Pedro foi um homem alto.

2.4.1. Tendo em conta as características dos eventos e das situações estativas, apresenta uma justificação para o resultado encontrado na resposta anterior.

2.5. Regista as seguintes conclusões no teu caderno completando os espaços em branco.

a) A informação _____ das situações pode ser alterada através de _____, que juntamente com o _____ no _____, formam complexos verbais.

b) Os verbos auxiliares expressam valores aspetuais diferentes:

- Os complexos verbais *Começar a + infinitivo* e *Passar a + Infinitivo* indicam o _____ de uma situação, tendo um valor aspetual **incoativo**.
- O complexo verbal *Continuar a + infinitivo* indica que uma situação se _____ no tempo, tendo um valor aspetual **durativo**.
- O complexo verbal *Voltar a + infinitivo* indica uma situação que foi _____ e que é, tendo um valor aspetual **de repetição**.
- O complexo verbal *Estar a + infinitivo* indica uma situação em _____, tendo um valor aspetual **progressivo**.
- Os complexos verbais *Terminar de + infinitivo* e *deixar de + Infinitivo* indicam o _____ de uma situação, tendo um valor aspetual **cessativo**.

c) Os verbos auxiliares que veiculam informação aspetual relativa às fases das situações têm mais restrições com _____ do que com _____ porque as situações estativas são _____ e _____ fases.

**1. Lê atentamente o texto.**

Os Maias apresenta-se como o relato da vida de uma família portuguesa em finais do século XIX, percorrendo a história de três gerações da família *Maia* para proceder a uma severa crítica aos costumes da burguesia portuguesa do seu tempo, sempre atrasada face ao progresso europeu.

Em 1878, Eça de Queirós começa a escrever aquela que viria a ser uma das obras mais grandiosas do panorama literário português e uma das maiores marcas da evolução estilística e ideológica do seu autor. Uma obra que continua a manter lugar de destaque no espaço académico dos dias de hoje e que nunca deixará de ser uma referência tanto no processo realista quanto no processo humanista de observação social. Até à criação de *Os Maias*, o escritor mostrava-se indeciso entre voltar a discorrer de acordo com o seu antigo estilo realista ou passar a aprofundar a “fantasia”. Mas é através desta obra magistral que regista a mais belíssima síntese estilística do seu novo realismo, menos militante, menos revolucionário, e mais humanista.

Na ação de *Os Maias*, Eça está a problematizar setenta anos de liberalismo constitucional e a retratar os aleijões sociais da mentalidade portuguesa do século XIX, comparando os efeitos de uma educação europeia (Carlos da Maia) aos de uma educação monárquica tradicional (Afonso da Maia). Assim, é um romance que vagueia pelos caminhos de uma revolução cultural nos costumes dos portugueses, a partir da experiência de um jovem que procura uma intervenção social no sentido de transformar a visão conservadora do quadro social da época.

Com a lição do novo humanismo crítico, em que não disfarça nem cala as virtudes e os defeitos da sociedade finissecular oitocentista, Eça termina de escrever *Os Maias*, em 1888.

Texto de criação própria

1.1. Analisa, justificando, o que distingue as seguintes situações a nível aspetual:

- “A obra de Eça de Queirós é grandiosa”.
- “Eça de Queirós retratou a mentalidade portuguesa do século XIX”.

1.2. Regista as frases que no texto apresentam complexos verbais.**1.3. Descreve a composição desses complexos verbais.****1.4. Indica, justificando e utilizando a terminologia adequada, que tipo de informação aspetual é transmitida por cada um desses complexos verbais.**



Anexo IV

Escola Secundária de Rio Tinto
Português - 11º D
LABORATÓRIO GRAMATICAL

Neste laboratório gramatical, vais descobrir mais duas construções verbais com valores semânticos diferentes.

1. Observa as seguintes frases.

- a) Carlos da Maia vai viajar na próxima semana.
- b) Carlos da Maia viaja na próxima semana.

1.1. Transcreve os verbos presentes nas situações apresentadas.

1.2. Descreve a estrutura usada em a).

1.2.1. Como se designa?

1.2.2. Menciona que tipo de relação temporal se estabelece entre a situação representada na frase e o momento de enunciação, isto é, o tempo em que o enunciado é produzido.

1.2.3. Indica se se mantém a mesma relação temporal quando retiras o modificador do grupo verbal.

1.3. Compara a frase a) com a frase b) e refere em que medida são iguais e/ou diferentes.

1.4. Regista a seguinte conclusão no teu caderno, completando os espaços em branco.

Em Português Europeu, o _____ *ir* + _____ localiza situações num momento _____ ao tempo da enunciação. Este _____ pode ocorrer com _____ do _____, mas o seu uso não é obrigatório para manter essa leitura temporal.

O _____ do _____ também pode ter uma leitura de _____. No entanto, este tempo gramatical só tem esta interpretação quando combinado com _____ do _____ que localizam a situação num intervalo de tempo _____ ao momento de enunciação.

2. Observa as seguintes frases:

- a) Carlos da Maia costuma viajar todos os dias.
- b) Carlos da Maia viaja todos os dias.

2.1. Transcreve os verbos presentes nas situações apresentadas.

2.2. Descreve a estrutura usada na frase a).

2.2.1. Como se designa?

2.2.2. Indica que tipo de leitura é veiculada por essa estrutura.

2.2.3. Mostra se se mantém a mesma leitura quando retiras o modificador do grupo verbal.

2.3. Compara agora a frase a) com a frase b) e indica em que medida são iguais e/ou diferentes.

2.4. Regista a seguinte conclusão no teu caderno completando os espaços em branco.

O _____ *costumar* + _____ tem um valor aspetual, na medida em que atribui à situação uma leitura _____. Esta leitura pode ser reforçada pela ocorrência de _____ do _____ que exprimem frequência. A leitura habitual significa que a situação se repete ao longo de um intervalo de tempo que começa num tempo _____ ao momento de enunciação, verifica-se durante o momento da enunciação e prossegue _____ dele.

Esta leitura _____ também pode ser transmitida com o _____ do _____. Contudo, é necessário combiná-lo com _____ do _____ que exprimam frequência.

1. Lê atentamente o texto.



Adaptação de: <https://andredahmerprediletos.wordpress.com/tag/ler/>

- 1.1. Regista as frases que no texto apresentam complexos verbais.
- 1.2. Em que intervalo de tempo esses complexos verbais localizam as situações?
- 1.3. Transcreve, do mesmo texto, outra forma de expressar a mesma relação temporal.
- 1.4. Acrescenta mais falas ao diálogo em que empregues o mesmo complexo verbal e o Presente do Indicativo com igual interpretação temporal.

2. Observa as seguintes frases:

- a) O Fernando costuma escrever livros para a nova geração.
- b) O Fernando escreve livros para a nova geração com regularidade.

- 2.1. Identifica nas frases anteriores o complexo verbal.
- 2.2. Descreve a leitura que esse complexo confere à frase.
- 2.3. Indica se a mesma leitura está presente na outra frase.
- 2.4. Identifica o elemento linguístico que confere a mesma leitura a essa frase.
- 2.5. Escreve duas frases que descrevam aspetos da tua rotina usando o complexo verbal e o Presente do Indicativo.

3. Completa as frases seguintes com as construções verbais estudadas de modo a obteres a leitura pedida.

- a) O João _____ (comprar) um carro novo. (Leitura de futuro)
- b) A Maria e a Andreia _____ (ir) para a faculdade a pé. (Leitura habitual)
- c) O Paulo _____ (casar) no _____. (Leitura de futuro com um modificador do grupo verbal)
- d) O Fernando _____ (estudar) espanhol _____. (Leitura habitual com um modificador do grupo verbal)



Anexo VI

Escola Secundária de Rio Tinto
Português - 11º D
PÓS-TESTE

- I. As frases seguintes representam situações que pertencem a duas classes aspetuais distintas. Identifica a classe aspetual à qual pertence cada uma das situações, justificando a tua resposta com testes.

a. *A Joana tem uma casa no Porto.*

b. *A Joana pintou a sua casa no Porto.*

- II. Indica quatro características que distinguem estas duas classes aspetuais.

- III. Descreve como é formado um complexo verbal.

- IV. Indica, usando a terminologia adequada, que tipo de informação aspetual é transmitida pelos verbos auxiliares dos complexos verbais presentes nas alíneas abaixo.

a. O Pedro **continua a ler** o livro.

b. A Cristina **está a limpar** a casa.

c. A Maria **terminou de estudar** matemática.

d. O João **começou a escrever** a carta.

e. O Pedro **voltou a ler** o jornal.

f. A Maria **deixou de limpar** a casa.

V. Apresenta os teus próprios exemplos de situações com a leitura aspetual pedida em cada alínea, usando complexos verbais.

a) Início da situação num intervalo de tempo passado.

b) Decurso da situação no momento presente.

c) Continuidade de uma situação no momento presente.

d) Término da situação num intervalo de tempo passado.

e) Situação interrompida e recomeçada num intervalo de tempo passado.

f) Situação interrompida e terminada num intervalo de tempo passado.

VI. Compara os pares de frases que se seguem e indica em que medida são iguais e/ou diferentes.

a) Amanhã o Paulo **janta** em casa.

b) Amanhã o Paulo **vai jantar** em casa.

a) A Ana **vai** à faculdade todos os dias.

b) A Ana **costuma ir** à faculdade todos os dias.

Aluno: _____



Anexo VII

Escola Secundária de Rio Tinto
Espanhol – 10º M
PRÉ-TESTE

El objetivo del presente pre-teste es hacer una evaluación diagnóstica de los conocimientos que los alumnos poseen sobre el valor temporal y el valor aspectual de diferentes enunciados.

- I. Las frases siguientes representan diferentes situaciones. Indica en qué fase se encuentran las situaciones presentadas en cada frase.

- a. Pedro **continúa leyendo** el libro. _____
- b. Cristina **está limpiando** la casa. _____
- c. María **terminó de estudiar** matemáticas. _____
- d. Juan **empezó a escribir** la carta. _____

- II. Transforma la frase de modo que obtengas la interpretación solicitada en cada línea. Usa siempre dos verbos.

“Juan estudió español.”

- a) Inicio de la situación en un intervalo de tiempo del pasado. _____
- b) Trascuro de la situación en el momento presente. _____
- c) Continuidad de la situación en el momento presente. _____
- d) Final de la situación en un intervalo de tiempo del pasado. _____

- III. Explica la diferencia de significado entre los pares de frases que se siguen.

1.

- a) Joanna **prepara** el almuerzo todos los días.
- b) Joanna **está preparando** el almuerzo.

2.

- a) Juan **continuó leyendo** el periódico.
- b) Juan **volvió a leer** el periódico.

3.

- a) Andrea **dejó de limpiar** la casa.
- b) Andrea **terminó de limpiar** la casa.

4.

- c) Teresa **almorzará** en casa mañana.
- d) Teresa **va a almorzar** en casa mañana.

5.

- a) Ana **va** a la facultad todos los días.
- b) Ana **suele ir** a la facultad todos los días.

6.

- a) Mañana Paulo **cena** en casa.
- b) Mañana Paulo **va a cenar** en casa.

IV. Transforma la frase de modo que obtengas la interpretación solicitada en cada línea. Usa siempre dos verbos.

"Juan leyó el libro."

- a) Situación habitual en el presente.

- b) Situación interrumpida y recomenzada en un intervalo de tiempo del pasado.

- c) Situación en el momento futuro.

- d) Situación interrumpida en un intervalo de tiempo del pasado.

V. En aproximadamente cinco frases, describe algunas de las cosas que vas a hacer mañana.

VI. Describe lo que están haciendo las personas de las imágenes.













Alumno: _____



1. Escucha y completa la canción.

_____ **1)** (Feat. Descemer Bueno & Gente de Zona)

Yo te miro, se me corta la respiración

Cuando tú me miras se me sube el corazón

(Me palpita lento el corazón)

Y en un silencio tu mirada dice mil palabras

La noche en la que te suplico que no salga el sol.

(_____ **2)** - 4x)

Tu cuerpo y el mío _____ **3)** el vacío

_____ y _____ **4)** - (2x)

(_____ **5)** - 4x)

Ese fuego por dentro me está _____ **6)**

Me va _____ **7).**

Con tu física y tu química, también tu anatomía

la cerveza y el tequila y tu boca con la mía

Ya no puedo más (2x), ya no puedo más (2x).

Con esta melodía, tu color, tu fantasía

con tu filosofía, mi cabeza está vacía

Y ya no puedo más (2x), ya no puedo más (2x).

Yo quiero _____ **8)** contigo, _____ **9)** contigo

_____ **10)** contigo, _____ contigo **11)**

una noche loca, una noche loca.

Ay _____ **12)** tu boca y _____ tu boca **13).**

Yo quiero _____ **14)** contigo, _____ contigo **15)**

_____ **16)** contigo, _____ contigo **17).**

una noche loca con tremenda loca.

Tu me miras y me llevas a otra dimensión

(estoy en otra dimensión)

Tus latidos aceleran a mi corazón

tus latidos aceleran a mi corazón

Que ironía del destino no poder _____ te **18)**

_____ te **19)** y sentir la magia de tu olor.

1.1. Indica si las formas verbales recogidas son personales o no personales.

1.2. ¿A qué formas no personales pertenecen?

1.3. ¿Cómo se construyen esas formas?

2. Observa las frases siguientes:

- a) Estoy observando tu manera de bailar.
- b) Yo continúo aprendiendo tu filosofía.
- c) Ella dejó de salir por la noche.
- d) Vuelve a bailar conmigo.
- e) Mi corazón empezó a palpar con tu mirada.
- f) Ella lleva bailando dos horas.
- g) Yo sigo prefiriendo tu melodía.
- h) Terminé de escribir esta canción.

2.1. Transcribe las construcciones verbales de las frases del ejercicio anterior.

2.2. Señala el número de verbos que integran las construcciones transcritas.

2.3. Identifica la subclase de los verbos que aparecen en este tipo de construcción.

2.4. Agrupa esas construcciones en una tabla como la siguiente:

| Construcciones verbales de gerundio | Construcciones verbales de infinitivo. |
|-------------------------------------|--|
| | |
| | |
| | |
| | |

2.5. Compara las construcciones verbales de gerundio con las construcciones verbales de infinitivo en lo que respecta a los elementos lingüísticos que las componen.

2.5.1. Identifica la clase de palabras que surge en las construcciones de infinitivo.

2.6. Según las situaciones presentadas, las construcciones transcritas pueden ser utilizadas para transmitir diferentes informaciones. Haz la correspondencia entre las situaciones presentadas y la información que transmiten.

| | |
|--|--|
| a) Estoy observando tu manera de bailar. | 1. Un suceso que sigue continuando todavía. |
| b) Yo continuó aprendiendo tu filosofía. | 2. El tiempo que dura un suceso. |
| c) Ella dejó de salir por la noche. | 3. Inicio de una situación. |
| d) Vuelve a bailar contigo. | 4. Situación interrumpida. |
| e) Mi corazón empezó a palpar con tu mirada. | 5. Tránsito de la situación en el momento de hablar. |
| f) Ella lleva bailando dos horas. | 6. Situación interrumpida y recomenzada. |
| g) Yo sigo prefiriendo tu melodía. | 7. Término de una situación. |
| h) Terminé de escribir esta canción. | 8. Continuidad/prolongación de la situación. |

2.7. Apunta las siguientes conclusiones en tu cuaderno, completando los espacios en blanco.

A veces las formas simples no bastan para representar lo que el hablante desea transmitir sobre diferentes situaciones. Para ello son muy útiles las _____ o **perífrasis** verbales, que están formadas por un verbo _____ y un verbo _____. En español, las formas verbales que constituyen las perífrasis a menudo van enlazadas por elementos gramaticales como las preposiciones _____ o _____.

Cuando estas perífrasis verbales permiten situar el _____ expresado por el verbo en una _____ de su desarrollo, se denominan de perífrasis **Aspectuales**.

2.7.1. De acuerdo con lo que has descubierto, rellena la tabla siguiente:

| | FORMA | USO |
|-----------------------------------|----------------------------|--|
| PERÍFRASIS ASPECTUALES | Empezar a + _____ | _____ de la situación. |
| | Estar + _____ | _____ de la situación. |
| | Continuar + _____ | _____ de la situación. |
| | Dejar de + _____ | Situación _____. |
| | Volver a + _____ | Situación _____ y _____. |
| | Terminar de + _____ | _____ de la situación. |
| | Seguir + _____ | Un suceso que _____ todavía. |
| | Llevar + _____ | Expresa el _____ que dura una situación. |

**I. Completa con *a, de* o \emptyset .**

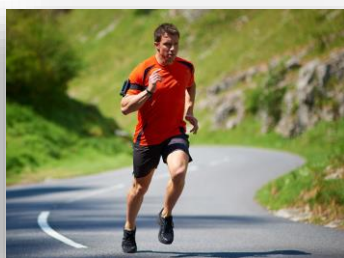
- a) Ha vuelto ____ comer carne.
- b) Empieza ____ trabajar a las ocho.
- c) Sigue ____ prefiriendo la carne al pescado.
- d) Lleva ____ conduciendo dos horas.
- e) Terminamos ____ corregir los deberes mañana.
- f) Deja ____ decir tonterías.
- g) Está ____ viajando mucho esta temporada.
- h) Continúa ____ leyendo el periódico.

II. Elige la perífrasis más adecuada para cada enunciado.

- 1. _____ por teléfono casi una hora.
 - a) Continúa hablando
 - b) Está hablando
 - c) Lleva hablando
- 2. _____, abre el paraguas.
 - a) Terminó de llover
 - b) Dejó de llover
 - c) Empieza a llover
- 3. Si _____ lo mismo, me enfadaré.
 - a) Terminas de decir
 - b) Dejas de decir
 - c) Vuelves a decir
- 4. Carmen _____ mucho, ¿se habrá olvidado algo?
 - a) Está tardando
 - b) Lleva tardando
 - c) Termina de tardar
- 5. _____ pan y dulces para adelgazar.
 - a) Empezó a comer
 - b) Dejó de comer
 - c) Continúa comiendo
- 6. Aunque vivo bastante lejos _____ a mi familia cada fin de semana.
 - a) Estoy visitando
 - b) Sigo visitando
 - c) Empiezo a visitar

7. – Camarero, por favor, ya _____ el primer plato, ¿Puede traernos el segundo?
 - a) Terminamos de comer
 - b) Dejamos de comer
 - c) Empezamos a comer
8. En la entrevista, Enrique Iglesias _____ hasta que le cerraron el micrófono.
 - a) Continuó hablando.
 - b) Dejó de hablar.
 - c) Empezó a hablar.

III. Describe las fases de desarrollo de las situaciones abajo, usando perífrasis verbales.



IV. Cuenta cómo es la vida de estas personas en este momento.

María: es enfermera, ahora trabaja en una tienda y hace un curso de dos semanas sobre medio ambiente. También va a clases de baile.

Ej. María ahora está trabajando en una tienda y está haciendo un curso sobre medio ambiente. También está yendo a clases de baile.

1. Merche: es economista y trabaja en el Ayuntamiento de Pontevedra.

2. Victoria: es bióloga y estudia alemán. Da clases en un colegio.

3. Jorge: es ingeniero, trabaja en una universidad. Su casa está en obras y ahora vive en casa de un amigo.

[illegible]

Alumno:



En este laboratorio gramatical, vas a descubrir dos construcciones verbales más con valores semánticos diferentes.

1. Observa las frases siguientes:

- a) Carlos va a viajar a Lisboa la próxima semana.
- b) Carlos viaja a Lisboa la próxima semana.

1.1. Transcribe los verbos/construcciones verbales presentes en las situaciones.

1.2. Describe la estructura usada en a).

1.2.1. ¿Cómo se designa?

1.2.2. Menciona qué tipo de relación temporal se establece entre la situación representada en la frase y el momento de la enunciación, esto es, el tiempo en el que el enunciado es producido.

1.2.3. Indica si se mantiene la misma relación temporal cuando sacas el marcador temporal.

1.3. Compara la frase a) con la frase b) e indica en qué medida son iguales y/o diferentes.

1.4. Apunta la siguiente conclusión en tu cuaderno, completando los espacios en blanco.

En español, la _____ *ir a* + _____ localiza las situaciones en un momento _____ al tiempo de la enunciación. Esta _____ puede ocurrir con _____, pero su uso no es obligatorio para mantener esa lectura temporal.

El _____ de _____ también puede tener una lectura _____. Sin embargo, este tiempo gramatical solo tiene esta interpretación cuando se combina con _____ que localizan la situación en un intervalo de tiempo _____ al momento de la enunciación.

1. Observa las frases siguientes:

- a) Carlos suele viajar a Lisboa todos los días.
- b) Carlos viaja a Lisboa todos los días.

2.1. Describe la estructura usada en la frase a).

2.1.1. ¿Cómo se designa?

2.1.2. Indica qué tipo de lectura transmite esa estructura.

2.1.3. Muestra si se mantiene la misma lectura cuando sacas el marcador temporal.

2.2. Compara la frase a) con la frase b) e indica en qué medida son iguales y/o diferentes.

2.3. Apunta la siguiente conclusión en tu cuaderno, completando los espacios en blanco.

La _____ *Soler* + _____ tiene valor aspectual, en la medida en la que se atribuye a la situación una lectura _____. Esta lectura puede ser reforzada por la ocurrencia de _____ que indican frecuencia. La lectura habitual significa que la situación se repite a lo largo de un intervalo de tiempo que empieza en un tiempo _____ al momento de enunciación, se verifica durante el momento de enunciación y prosigue _____ de él.

Esta lectura _____ también puede ser transmitida con el _____ de _____. Sin embargo, es necesario combinarlo con _____ que indiquen frecuencia.

1. Lee atentamente el texto.



Adaptado de: <https://andredahmerpredileto.wordpress.com/tag/ler/>

- 1.1. Apunta las frases que en el texto presentan perífrasis verbales.
- 1.2. ¿En qué periodo de tiempo esas perífrasis verbales localizan las situaciones a las que se refieren?
- 1.3. Transcribe, del mismo texto, otra forma de expresar la misma relación temporal.
- 1.4. Añade al diálogo dos intervenciones más en las que utilices la misma perífrasis verbal y el presente de indicativo con la interpretación temporal de la perífrasis.

2. Observa las frases siguientes:

- a) Fernando suele escribir libros para jóvenes.
 - b) Fernando escribe libros para jóvenes con regularidad.
- 2.1. Identifica en las frases anteriores la perífrasis verbal.
 - 2.2. Describe la lectura que esa perífrasis confiere a la frase.
 - 2.3. Indica si la misma lectura está presente en la otra frase.
 - 2.4. Identifica el elemento lingüístico que confiere la misma lectura a esa frase.
 - 2.5. Escribe dos frases en las que describas aspectos de tu rutina usando esta perífrasis verbal y el presente de indicativo.

3. Completa las frases siguientes con las construcciones verbales estudiadas de modo que obtengas la lectura pedida.

- a) Juan _____ (*comprar*) un coche nuevo. (Lectura de futuro)
- b) María y Andrea _____ (*ir*) al colegio a pie. (Lectura habitual)
- c) Pablo _____ (*casarse*) en _____. (Lectura de futuro con marcador temporal)
- d) Fernando _____ (*estudiar*) español _____. (Lectura habitual con marcador temporal)

Alumno: _____



Anexo XII

Escola Secundária de Rio Tinto
Espanhol – 10º M
PÓS-TESTE

Lee los ejemplos siguientes:

- a) Pedro **continúa leyendo** el libro.
- b) Cristina **está limpiando** la casa.
- c) María **terminó de estudiar** matemáticas.
- d) Juan **empezó a escribir** la carta.
- e) Pablo **sigue poniendo** la mesa.
- f) Andrea **dejó de limpiar** la casa.
- g) Victoria **volvió a leer** el periódico.
- h) José **lleva** unos minutos **lavando** el coche.

I. Indica cómo se denominan las construcciones verbales en negrita.

II. Identifica la clase de los elementos lingüísticos que las componen.

III. Señala el modo del segundo elemento lingüístico en cada una de estas construcciones.

IV. Indica que tipo de información aspectual es transmitida por cada una de estas construcciones verbales.

V. Presenta tus propios ejemplos de situaciones con la lectura aspectual pedida en cada línea, usando construcciones verbales.

a) Inicio de la situación en un intervalo de tiempo del pasado.

b) Situación interrumpida en un intervalo de tiempo del pasado.

c) Trascuro de la situación en el momento presente.

d) Representación de un suceso que sin interrupción continúa todavía.

e) Final de la situación en un intervalo de tiempo del pasado.

f) Expresión del tiempo que dura una situación hasta el momento actual.

g) Situación interrumpida y recomenzada en un intervalo de tiempo del pasado.

h) Continuidad de la situación en el momento presente.

VI. Contesta a las preguntas siguientes de acuerdo con lo que las personas están haciendo en el momento.

¿Dónde está tu madre? / trabajar _____

¿Dónde están mis amigos? / comer _____

¿Dónde está Juan? / ver la tele _____

¿Dónde está tu marido? / escribir _____

¿Dónde están Pedro y María? / pasear _____

¿Dónde está tu hija? / estudiar _____

¿Dónde están los niños? / jugar _____

VII. Completa el diálogo utilizando la construcción verbal que has estudiado y que representa una situación en desarrollo.

Silvia – ¡Hola, Felipe! ¿Qué _____ (hacer)?

Felipe – ¡Hola, Silvia! _____ (estudiar) para el examen, ¿y tú?

Silvia – _____ (leer) los apuntes de historia, pero tengo muchas dudas, no _____ (comprender) la materia.

Felipe – ¿Estás sola? _____ (escuchar) voces.

Silvia – No, no estoy sola. Mi padre _____ (hablar) por teléfono, mi madre _____ (preparar) la cena en la cocina y mi hermano _____ (jugar) con videojuegos.

Felipe – ¡Qué raro, Silvia! ¿Cómo consigues trabajar? Si quieres, puedes venir a mi casa.

Silvia – Gracias, amigo. Ahora mismo salgo.

Felipe – ¡Vale! Te _____ (esperar).

VIII. Compara los pares de frases que se siguen e indica en qué medida son iguales y/o diferentes.

1.

a) Mañana Pablo **cena** en casa.

b) Mañana Pablo **va a cenar** en casa.

2.

a) Ana **va** a la facultad todos los días.

b) Ana **suele ir** a la facultad todos los días.

IX. Escribe lo que van a hacer estas personas teniendo en cuenta su situación.

1. María mañana va a tener un examen, esta tarde _____.

2. Hoy se estrena la última película de Almodóvar, mañana _____.

3. Mañana me voy de viaje, hoy _____.

4. Mañana es tu cumpleaños, _____.

voy a hacer mis maletas.

vamos a verla

va a estudiar

voy a buscarlo

vamos a hacerte una fiesta